

L'ÉDUCATION EN ANGLETERRE

ENTRE 1730 & 1800

Aperçu sur l'influence pédagogique de J.-J. Rousseau
en Angleterre.

THÈSE

pour le

Doctorat de l'Université

Présentée à la Faculté des Lettres de Paris

PAR

JACQUES PONS

PARIS

ÉDITIONS ERNEST LEROUX

28, RUE BONAPARTE (VI^e)

1919

L'ÉDUCATION
EN ANGLETERRE

ENTRE 1750 ET 1800

L'ÉDUCATION EN ANGLETERRE

ENTRE 1750 & 1800

Aperçu sur l'influence pédagogique de J.-J. Rousseau
en Angleterre.

THÈSE

pour le

Doctorat de l'Université

Présentée à la Faculté des Lettres de Paris



PAR

JACQUES PONS



PARIS

ÉDITIONS ERNEST LEROUX

28, RUE BONAPARTE (VI^e)

—
1919

To
Mr. and Mrs. Samuel S. FELS
of Philadelphia
this book
is
respectfully inscribed.

Paris, 1919.

PRÉFACE

Le but du présent ouvrage est d'étudier les différents aspects de l'éducation en Angleterre pendant la deuxième moitié du dix-huitième siècle et de faire ainsi revivre une période un peu négligée dans l'histoire de la pédagogie anglaise.

A chaque instant, en lisant les traités de pédagogie de l'époque, nous avons trouvé des traces de l'influence de Rousseau. Combattu ou admiré et imité, le philosophe français est partout, il ne laisse personne indifférent. Assez curieusement, Rousseau sera donc la figure centrale de cette étude sur l'éducation anglaise.

Puissent l'étudiant et le lecteur en général trouver quelque intérêt aux expériences et aux travaux pédagogiques de ces graves et parfois comiques éducateurs de la fin du dix-huitième siècle.

Paris, avril 1919.

INTRODUCTION

L'ÉDUCATION EN ANGLETERRE PENDANT LA PREMIÈRE MOITIÉ DU DIX-HUITIÈME SIÈCLE

I

Le dix-huitième siècle a été une des périodes les plus brillantes dans l'histoire de la pédagogie européenne. De même que les institutions politiques du passé sont vivement attaquées par un esprit nouveau, impatient de la contrainte des traditions et désireux d'instaurer un régime de liberté, de même les méthodes pédagogiques, en faveur depuis la Renaissance sont critiquées ; un même esprit réformateur, tout en détruisant les vieux systèmes, pose en tâtonnant les principes de la pédagogie moderne.

L'œuvre ne fut pas parfaite du premier coup : bien des auteurs durent apporter leur pierre à l'édifice ; bien des théories hardies et attirantes croulèrent parce qu'elles étaient fausses ou utopiques. Toutefois, vers la fin du siècle, toutes les idées ambiantes résumées et vivifiées par Rousseau, puis élargies et modifiées par les éducateurs suisses et allemands et les pédagogues français de la Révolution, s'élaborèrent en un système scien-

tifique d'éducation basé sur l'étude des facultés de l'enfant. Ce système, du reste, n'a trouvé son développement complet que dans la deuxième moitié du siècle dernier.

Pendant le dix-huitième siècle, qui est surtout une période de transition et de préparation à la pédagogie nouvelle, on assiste à une curieuse évolution de l'intérêt pédagogique en Europe. Le dix-huitième siècle avait été avec Comenius (1), Hartlib, Milton (2), Defoe (3) et Locke, riche d'idées nouvelles. Les *Pensées sur l'éducation* de Locke (4) eurent un succès considérable : on compte quatre éditions avant 1700. Le livre de Locke fut traduit en français, en allemand et en italien. La traduction française de Coste (1695) fut réimprimée trois fois avant 1700 et atteignit une huitième édition en 1747. Les *Pensées* de Locke étaient nombreuses et variées, elles devaient attirer l'attention sur une foule de points. Elles furent lues pendant tout le dix-huitième siècle et l'on sait l'influence qu'elles eurent sur les éducateurs français, entre autres sur Rollin et Rousseau. Ce courant d'idées venu d'Angleterre et d'autres causes peu connues éveillèrent en France un très grand intérêt pour l'éducation dans les premières décades du siècle. De nombreuses œuvres non encore oubliées témoignent de l'activité pédagogique du temps. En 1722 parut le *Traité de l'éducation des enfants*, de J.-P. de Crouzas; en 1726, l'ouvrage de Rollin que l'on a appelé le *Traité des études*. Vinrent ensuite les *Quatrains et maximes sur l'éducation*, du chevalier de Solignac (1728); le *Projet...* de l'abbé de Saint-Pierre (1728); l'*Avis d'une mère à sa fille*, de la marquise de Lambert (1734), ouvrage qui eut quatre éditions en

(1) Appelé en Angleterre par le Parlement en 1641.

(2) *Of Education*, To Master SAMUEL HARTLIB. 1644, in-4°.

(3) D. DEFOE, *An Essay upon Projects*. 1697, in-8°.

(4) *De l'éducation des enfants*, traduit de l'anglais par P. C. 1695, in-8°.

cinq ans ; et le *Spectacle de la nature*, de l'abbé Pluche (1735). L'intérêt va croissant à partir de 1750 ; on voit alors paraître des traités des poèmes, des avis, tous traitant de l'éducation. Les œuvres les plus connues sont les *Lettres...*, de Mme Leprince de Beaumont (1750) ; les *Lettres critiques...*, de la Condamine (1751) ; l'épître de Turgot, le *Traité de l'éducation corporelle des enfants en bas âge*, de Des Essarts (1760), etc. Cette littérature est extrêmement riche (1) ; elle est dominée et écrasée par l'œuvre de Rousseau. On a souvent reproché à Rousseau de n'avoir fait que répéter ce qui avait déjà été dit, mais peut-on lui faire un grief d'avoir transfiguré par son génie les idées ambiantes et de les avoir rendues susceptibles d'exciter l'enthousiasme. Après 1762 on discute les idées du maître, on les approuve ou on les réfute ; pendant longtemps la pédagogie théorique n'est plus qu'une longue controverse sur les opinions de Rousseau. Par *la nouvelle Héloïse* et *l'Émile*, les idées françaises pénètrent à l'étranger et, jusqu'à Pestalozzi, dominent la pédagogie européenne.

En Allemagne, où l'œuvre de Rousseau allait avoir un si grand retentissement, un mouvement en faveur de l'éducation s'était fait sentir dès les premières années du dix-huitième siècle. Augustus Hermann Francke, professeur à l'Université de Halle, avait fondé, en 1697, son fameux *Pedagogium*. Les fondations de Francke, eurent un grand succès, les élèves affluèrent à Halle et les disciples du maître, Hecker et Zinzendorf, répandirent en Allemagne cette pédagogie basée sur la religion que l'on a appelé le piétisme.

(1) Cf. *Mercur de France*, 1756-1758 ; les œuvres de Picardet, de Pons, P. Martin, Vanières, etc.

II

La première moitié du dix-huitième siècle fut donc une période de grande activité pédagogique. Cependant, tandis que se répandaient en Europe des théories et des méthodes dont un bon nombre venaient de Locke, tandis que fleurissait en France toute une littérature pédagogique, l'Angleterre semblait se désintéresser du mouvement qu'elle avait en partie inspiré. Jusque vers 1750 on constate une indifférence assez grande pour ce qui touche à la pédagogie théorique ; la période de 1710 à 1740 est particulièrement stérile en productions pédagogiques.

Un coup d'œil rapide sur la société anglaise de l'époque est nécessaire pour expliquer cette apathie. Cette société n'a rien de très moral : la haute bourgeoisie et la noblesse, peu disposées à croire au bonheur de l'autre monde veulent d'abord jouir des biens de celui-ci ; un scepticisme railleur et distingué est l'une des caractéristiques du temps. Dès 1703, l'indifférence pour les choses de la religion était si générale que l'on peut lire dans le *Catechism d'une dame anglaise* (1).

« Comment passez-vous le Sabbath ?

— A bavarder.

— De quoi parlez-vous ?

— Des nouvelles modes et des nouvelles pièces de théâtre.

— Combien de fois allez-vous à l'église ?

— Deux fois par an ou plus souvent, suivant que mon mari me paye plus ou moins de nouvelles toilettes.

— Pourquoi allez-vous à l'église quand vous avez des nouveaux habits ?

— Pour voir les riches toilettes, pour montrer les

(1) *The English Lady Catechism*. 1703.

miennes et rire des teigneuses démodées qui vont à l'église par dévotion. »

Chacun sait, qu'en 1730, Montesquieu fut frappé de cette irréligion. Il écrit dans ses notes : « point de religion en Angleterre... Si quelqu'un parle de religion, tout le monde se met à rire » (1). A cette époque l'éducation était en grande partie entre les mains du clergé, mais, dans les campagnes, jusqu'au moment où les premières vagues du méthodisme vinrent secouer leur torpeur, bien des pasteurs devaient ressembler au parson Trulliber de Fielding qui était un ecclésiastique le dimanche et un marchand de porcs pendant le reste de la semaine. Vers la fin du siècle, un des hommes les plus autorisés de son temps s'écriait en parlant des clergymen : « Le monde ne se plaint-il pas plus que jamais de voir dans les ordres des débauchés, des ivrognes, des adultères, des spadassins (2) ? Il semble bien que, pendant la première et même la seconde partie du dix-huitième siècle, le clergé anglais n'ait donné aux fidèles qu'un exemple assez peu édifiant.

A cette indifférence pour les choses spirituelles se joignait un violent besoin de se répandre au dehors ; la vie de société est très développée : on se réunit dans des « assemblées » pour y discuter les derniers scandales du jour, on offre aux invités de la musique, des pièces de théâtre, des bals. On éprouve un grand besoin de parader, c'est ce qui explique le succès du Vauxhall et du Ranelagh. Le soir, on va à la comédie, puis l'on joue jusqu'au matin. Les gens du dix-huitième siècle avaient la passion du jeu. En 1728, dans un petit poème intitulé : *Le journal d'une dame moderne*, Swift décrivait avec sa verve habituelle la journée d'une dame du temps. Milady se lève à midi, s'entretient tout l'après-midi des gains et

(1) *Notes sur l'Angleterre*.

(2) VICESIMUS KNOX, *Liberal Education*. Lond., 1780, in-8° ; See. XLVI. Traduction Garnery. Paris, 1791, in-8°, p. 309.

des pertes qu'elle a faits la veille ; elle s'habille, dîne et passe la nuit à jouer aux cartes. John Ashton, un excellent juge des mœurs du dix-huitième siècle, trouve que la description de Swift n'a rien d'exagéré (1). Nous verrons, du reste, que le jeu était un des vices élégants des Universités. Cette passion du jeu alla croissant pendant tout le siècle et parmi toutes les classes de la société ; dans le peuple elle trouvait satisfaction dans les loteries, véritables institutions d'État, qui ne furent supprimées qu'en 1826. Pour compléter cette rapide esquisse de la société du temps, il faut ajouter que l'ivrognerie était un vice distingué et que, si l'on en croit la littérature du temps, la licence des mœurs paraît avoir été très grande.

Si la société anglaise jouisseuse et sceptique de la première moitié du siècle ne pouvait guère s'arrêter aux questions pédagogiques, il y avait une petite minorité de gens que l'éducation intéressait au premier chef. Les gens vraiment pieux considéraient que le meilleur moyen de faire renaitre le sentiment religieux était d'instruire les enfants de leurs devoirs envers Dieu et de leur faire lire la Bible. Les principales productions pédagogiques du temps sont des sermons sur la nécessité et les avantages de l'éducation. Le texte du sermon est souvent un verset de la Bible (2).

Le sixième verset du chapitre xxii des Proverbes semble avoir inspiré beaucoup de prédicateurs : « Donne au jeune homme de bonnes habitudes dès le début de sa carrière ; même avancé en âge, il ne s'en écartera point (3). » Il va sans dire que ces prédicateurs se pla-

(1) *Eighteen Century Waifs*. Lond., 1887, in-8°, p. 17.

(2) Cf. WILLIAM NICHOLS, *The advantages of a learned Education ; a Sermon on Acts xxii, 3*, 1698. — HENRY STELLING, *On the religious Education of poor children*. On John iii, 17, 1732.

(3) ROBERT NEWTON, *Religion and learning*, On Proverbs xxii, 6, 1702, in-4°. — THOMAS WIST, *On the education of Youth*. On Prov. xxii, 6, 1702, in-4°. — WILLIAM KING, *The advantages of Educ.* On Prov. xxii, 6, 1705.

caient à un point de vue très spécial : l'éducation qu'ils réclamaient était toute religieuse (1). A côté de ces efforts de l'Église pour développer l'éducation et grâce au livre de Locke, quelques esprits vigoureux commencent déjà à s'occuper des grandes questions qui seront si vivement discutées après 1750. C'est ainsi qu'en 1722, John Essex écrit sur l'éducation des femmes (2) et que Thomas Randolph, archdeacon d'Oxford, publiait en 1753 un sermon sur les avantages d'une éducation publique. On s'occupe aussi de l'éducation des riches, des jeunes nobles et des princes (3). On trouve d'ailleurs de nombreux essais sur l'éducation dans le *Spectator* (4), le *Tatler* (5), le *Guardian* (6). Un article du *Guardian* (vol. II, n^o, 94) dénonce déjà les erreurs de l'éducation universitaire et surtout la vénération pédantesque pour le grec et le latin.

Deux auteurs de ce temps, Isaac Watts et Lord Chesterfield, ont laissé des œuvres qui ne sont pas encore oubliées. Isaac Watts (1674-1748), le fameux auteur des *Chants religieux pour les enfants* (7), ouvrage qui eut d'innombrables éditions en Angleterre, laissa parmi ses papiers un *Discours sur l'Éducation* (8), qui fut publié, en 1751 avec la deuxième partie de son œuvre célèbre *Lettres sur le perfectionnement de l'esprit*. Ce discours est un livre de « bonne foi » et un excellent résumé des disciplines humanistes. Watts insiste sur l'importance de

(1) MARTIN STRONG, *The great duty and necessity of a virtuous and Religious educ. of youth*. On Ephes., VI, 4, 1708. — THOMAS BELL, *The advantages of an early and religious educ.* 1719.

(2) JOHN ESSEX, *The young ladies' conduct or rules for Educ.* 1722.

(3) WILLIAM KEITH, *Essay on the educ. of a young British nobleman after he leaves the school*. 1731. — ANDREW MICHAEL RAMSAY, *Plan for the educ. of a young prince*. 1732.

(4) Cf. R. WYNNE, *Essays on education*. Lond., 1761, in-8°. — *Spectator*, vol. V, n^o 337; vol. VI, n^o 445; vol. II, n^o 168.

(5) *Tatler*, vol. IV, n^o 234 et 230.

(6) *Guardian*, vol. I, n^o 24; vol. II, n^o 111.

(7) Cf. *infra*, chap. IV, II, p. 138.

(8) *A discourse on the education of children and youth*. Lond., 1751.

l'éducation en rappelant que les enfants d'aujourd'hui seront les hommes de demain et qu'ils tiendront à leur tour les rênes que nos mains défaillantes auront laissé tomber; par conséquent une grosse responsabilité nous incombe. Watts était un philosophe, aussi l'éducation qu'il demande est basée sur la religion et la philosophie. Il est visible pourtant que, chez cet auteur, disciple de Locke, l'esprit scientifique est subordonné à l'esprit religieux; ne veut-il pas que les enfants jugent de toutes choses avec leur raison sauf les matières religieuses (1)! Il croit naïvement que l'enseignement des sciences naturelles et de la philosophie ne peut que mettre en lumière la sagesse du Créateur, il ne craint guère que la méthode critique préconisée puisse faire naître le doute (2). Watts a tous les préjugés de son siècle sur les dangers de l'imagination, il ne veut pas que l'on raconte aux enfants de « sottes histoires », ni de ridicules chants de nourrice; rien que la solide raison. Son programme est très complet : il fait une large place à l'éducation morale et donne d'excellentes règles de prudence. Il insiste longuement sur l'éducation des sens, du caractère et de la volonté. L'histoire lui paraît surtout utile pour faire briller l'enfant dans une réunion, il ne comprend pas non plus quelle peut être l'utilité d'une langue étrangère; toutefois les enfants peuvent apprendre le français s'ils ont du temps de reste et rien de mieux à faire (3). Le livre de Watts était le traité le plus complet paru depuis les *Pensées* de Locke. Plein de préceptes excellents, il dut être lu avec tout le respect que l'on portait à l'auteur des *Lettres sur le perfectionnement de l'esprit*; toutefois l'ouvrage ne semble pas avoir eu de nombreuses éditions.

(1) *Loc. cit.* Sec. II, 3.

(2) *Loc. cit.* Sec. VII, 3.

(3) *Loc. cit.* Sec. VII, French.

Lord Chesterfield, dans ses « Lettres » à son fils Philippe Stanhope, est un éducateur à sa manière. Ses lettres célèbres sont tout un manuel de civilité puérile et honnête, une introduction à la vie élégante et à la connaissance des faiblesses du cœur humain. Cependant, bien qu'elles eussent été écrites dans la première moitié du siècle, ces lettres n'exercèrent leur influence qu'après 1774, date de leur publication (1).

En somme, si l'on excepte le livre de Watts, la littérature pédagogique de la première moitié du dix-huitième siècle n'a pas grande valeur. Cependant la pédagogie anglaise est alors admirée en Europe, les *Pensées sur l'éducation*, de Locke, sont de plus en plus lues et goûtées du public; et c'est à ce livre de 1695 qu'il faut revenir si l'on veut connaître les théories pédagogiques acceptées par les pédagogues les plus avancés aux environs de 1850.

L'enfant doit être élevé à la dure, et le premier soin de l'éducateur doit être de rendre l'enfant fort et robuste.

Ennemi du formalisme sévissant dans les écoles, Locke ne veut que des études préparant à la vie : dessin, lecture, écriture, étude de la langue maternelle de préférence aux langues classiques, enseignement de la géographie, de l'arithmétique, des sciences physiques et des éléments de comptabilité. Cet ensemble de connaissances pratiques sont destinées à former un commerçant plutôt qu'un homme du monde. Il faut se hâter de cultiver l'esprit; il faut se hâter de faire de l'enfant un homme. Cependant l'éducation doit être attrayante.

Sur le terrain moral, Locke nettement traditionaliste proclame la nécessité de donner à l'enfant de bonnes habitudes et de le rendre vertueux. Il demande que l'on

(1) Cf. *infra*, ch. III, 3^e partie, III, p. 113.

use peu des châtimens, mais que l'on fasse appel de bonne heure au sentiment de l'honneur. Il veut enfin que l'enfant soit formé de bonne heure à la politesse et aux usages de la société. Telles sont, en abrégé les idées de Locke, et sauf en ce qui concerne l'éducation morale, Rousseau ne fera guère que reprendre les meilleures principes des *Pensées sur l'éducation*.

III

L'Angleterre possédait, vers 1750, un système d'éducation assez développé. L'enseignement secondaire se donnait dans des pensionnats *Boarding Schools*, et dans de grands collèges appelés *Public Schools*. Les pensionnats étaient des établissements privés, trop souvent dépourvus de toute valeur pédagogique ou morale : « souvent un négociant qui fait banqueroute..., une femme sans aucune éducation et dont la moralité ne pourrait soutenir un examen rigoureux, établissent des maisons d'éducation. » Les maîtres de province venaient à Londres une ou deux fois l'an pour y trouver des élèves, et faisaient annoncer leur arrivée par les journaux. C'était encore le même système que pratiquait le fameux Squeers de Dickens (1). Souvent des enfans s'enfuyaient de l'école, les annonces des journaux promettaient des récompenses à ceux qui captureraient le petit fuyard (2). Les maîtres d'écoles faisaient de la réclame : « Près de Salutation, il y a un pensionnat pour les jeunes gentlemen où l'on enseigne soigneusement, et d'après les meilleures méthodes anglaises : le français, le

(1) Cf. NICHOLAS NICKLEBY.

(2) Cf. JOHN ASHTON, *Social life in the reign of Queen Anne*, p. 17.

grec, le latin, l'écriture, l'arithmétique et la géographie (1). »

Cependant les études que l'on faisait dans ces pensionnats étaient fort médiocres grâce au peu de talent des malheureux répétiteurs à qui était souvent confié tout le soin de l'enseignement et aux congés fréquents que les maîtres de pension multipliaient pour le plus grand profit de leur bourse (2). Ces écoles n'avaient guère changé, vers 1770 si l'on en croit la description que Southey nous en a laissée.

Dans les *Public Schools* on enseignait le grec et le latin, et l'on préparait les étudiants aux Universités d'Oxford et de Cambridge. Les premières *Public Schools* avaient été fondées au quatorzième siècle, le collège de Winchester date de 1382 et celui d'Eton de 1441. D'autres collèges plus spécialement appelés « Écoles de Grammaire » furent fondées au seizième siècle. Très brillants à l'époque de l'humanisme, ces collèges avaient acquis un grand renom et avaient gardé, en plein dix-huitième siècle, toutes les traditions du passé; ils allaient bientôt ne plus pouvoir répondre aux besoins d'une société qui s'éveillait aux sciences et à l'industrie. D'autre part, au moins les plus grands de ces collèges, surtout Westminster et Eton, fréquentés par les fils de la haute bourgeoisie et de la noblesse étaient des lieux de débauche. Nous aurons à revenir sur ce sujet dans un prochain chapitre.

Le complément nécessaire de l'éducation d'un jeune gentleman était un séjour de quelques années à l'Université. Oxford et Cambridge étaient fréquentées par des étudiants payants ou boursiers, des étudiants pauvres, *sizers*, véritables serviteurs des premiers, et par d'anciens

(1) FERRI DE SAINT-CONSTANT, *Londres et les Anglais*. Paris, 1804, in-8°, Education.

(2) *Ibid.*

élèves, *fellows* qui avaient reçu leurs grades. C'était parmi les *fellows* que l'on recrutait généralement les professeurs et les administrateurs des différents collèges constituant l'Université. La discipline et les études des Universités anglaises laissaient beaucoup à désirer; nous verrons que de vigoureuses critiques leur furent adressées dans la deuxième moitié du siècle.

Pour les enfants des classes aisées, il y avait dans les paroisses des écoles élémentaires privées. Ces écoles avaient une organisation et des programmes très variés. Certaines d'entre elles se vantaient de donner une instruction commerciale, d'autres se spécialisaient dans l'enseignement de l'écriture, d'autres encore donnaient une attention spéciale aux mathématiques ou n'enseignaient que la lecture. Les écoles de Sheffield étaient parmi les plus remarquables par l'organisation de leurs programmes et la valeur pédagogique de leurs maîtres (1).

Un effort pour instruire les enfants des pauvres se dessina après 1700. Grâce à la « Société pour l'encouragement des études religieuses » (*Society for promoting Christian knowledge*), ce que l'on a appelé les écoles paroissiales de charité se développent rapidement pendant les trente premières années du dix-huitième siècle. Vers 1750, les écoles de charité fournissaient aux besoins de trente mille enfants. Les élèves apprenaient à lire et à compter, mais le but principal de ces écoles était d'instruire les enfants dans la religion; certains d'entre elles enseignaient un métier. Voici ce que l'on trouve sur une formule de souscription pour la fondation d'une école de charité : « Le maître enseignera aux enfants la bonne épellation des mots et leur division en syllabes, avec les points et les arrêts qui sont nécessaires à une

(1) BIRCHENOUGH, *History of Elementary Education*. Lond., 1914, in-12.

bonne lecture et servent à rendre les enfants plus attentifs à ce qu'ils lisent. Aussitôt que les garçons pourront lire avec compétence, le maître leur enseignera une belle et lisible écriture, avec les éléments d'arithmétique... (Note.) Les filles apprennent à lire et généralement à tricoter leurs bas et leurs gants, à marquer, à coudre, à faire et à raccommoder leurs habits; plusieurs d'entre elles apprennent à écrire et d'autres à filer(1)...

Ce premier essai d'éducation du peuple ne fut pas sans éveiller des inquiétudes. Bernard de Mandeville, dans son *Essai sur la Charité et les Écoles de Charité* (2) trouve que les fondateurs de ces institutions ne sont pas de bons patriotes : l'éducation est mauvaise pour les pauvres, elle les habitue aux aises, à la paresse et les rend mécontents de leur sort. « Les connaissances du travailleur devraient être limitées aux besoins de son état », disait Mandeville trente-neuf ans avant Voltaire. Les écoles de charité rencontraient, au contraire, de vives sympathies dans une autre classe de la société. Isaac Watts écrivit un *Essai pour l'encouragement des Écoles de Charité* (3) où il faisait l'éloge de ces établissements. En somme, le mouvement en faveur de l'éducation populaire que l'on a trop souvent attribué à la seconde moitié du dix-huitième siècle a pris naissance bien avant. Limité à une assez petite fraction de la société, il décroît progressivement entre 1730 et 1750 pour reprendre avec une grande vigueur vers 1780, mais alors il a changé de nature, il témoigne de grands changements survenus dans la conscience du peuple.

(1) ARTHUR F. LEACH, *Educational Charters and documents*, 1699-1718.

(2) *The Fable of the bees... with an essay on Charity and Charity schools*. 1723, 6^e édit. 1732, 2 vol, in-8°. Cf. vol. I, pp. 285, 370.

(3) *Essay towards the encouragement of Charity Schools*. Lond., 1728, in-8°.

L'ÉDUCATION EN ANGLETERRE ENTRE 1750 ET 1800.

CHAPITRE PREMIER

L'enthousiasme en faveur de l'éducation dans la seconde moitié du dix-huitième siècle. Causes et influences diverses. Jean-Jacques Rousseau.

I

A partir de 1750, les ouvrages de littérature pédagogique se multiplient ; ce ne sont plus les clergymen qui, de leur chaire, exhortent les fidèles à faire instruire leurs enfants, ni même des maîtres d'école qui, comme James Elphinston ou Johnson, chantent les beautés de l'éducation (1), les plus ardents et les meilleurs pédagogues sont des amateurs, des gentlemen et des femmes du monde. Animés du désir louable de régénérer une société corrompue et persuadés qu'il faut commencer par l'enfant, profondément pénétrés d'autre part de l'insuffisance et même du danger des vieilles méthodes humanistes, ces pédagogues amateurs donnent qui son *Traité*, qui ses *Lettres*, ses *Pensées* ou ses *Réflexions* sur l'éducation. Tous ils s'excusent de venir importuner leurs lecteurs, mais tous ils sont persuadés d'avoir trouvé quelque chose de nouveau à dire pour le bien du pays. Les jour-

(1) JAMES ELPHINSTON, *Education. A poem in four books*. 1768, in-8°. — JOHNSON, *Essay on Education. A poem in two parts*. 1771, in-4°.

naux et les revues saluent avec joie toutes ces productions au moins jusqu'en 1790. Le *London Magazine*, le *Gentleman Magazine*, le *London Chronicle* annoncent fidèlement la publication des livres d'éducation et en publient souvent de longs extraits. Les revues spécialement destinées à l'examen des livres nouveaux : *Critical Review*, *Monthly Review* donnent des comptes rendus détaillés des ouvrages de pédagogie. À peine esquissent-elles quelques critiques contre les plus ridicules de ces productions, car il y en eut de ridicules ; en général elles ne font guère que louer l'auteur de son but humanitaire, le priant de ne pas s'excuser d'apporter un livre nouveau à la masse de la littérature pédagogique étant donnée l'importance capitale de l'éducation (1). Elles recommandent ces livres à leurs lecteurs, espérant que ces derniers se pénétreront de la nécessité de bien élever leurs enfants car « le bonheur des individus et la prospérité de l'État dépendent nécessairement de la bonne éducation de la jeunesse (2) ». L'enthousiasme pour la pédagogie est à son comble, les éditeurs accueillent non seulement les ouvrages anglais, qui tous trouvent une vente facile, mais aussi les livres étrangers. Tout ce qui se publie en France est immédiatement traduit en anglais : Marmontel, Mme de Genlis, Berquin sont de grands favoris. Grâce à tous ces livres, les idées pédagogiques pénètrent dans tous les foyers. Devant la corruption de la société, des parents doutant des méthodes d'éducation, s'inquiètent de l'avenir de leurs enfants et leur laissent en testament des avis, des conseils ; citons par exemple les *Lettres d'une mère à ses enfants* (3)..., les *Instructions d'un père à ses enfants*, du

(1) Peu de sujets ont été si souvent traités que celui de l'éducation et, en vérité, à peine trouverait-on un sujet d'une plus grande importance et d'un intérêt plus général. *Month. Rev.*, avril 1769.

(2) *Month. Rev.*, *Ibid.*

(3) *Anon. Lond. Marshal.* 1785, 2 vol., in-12.

docteur Percival, qui fit une vive impression à de Quincy enfant (1), et l'admirable petit livre que le docteur Gregory laissait à ses filles (2). En laissant de côté les livres se rapportant plus ou moins à la littérature enfantine, il est facile de compter plus de deux cents traités de pédagogie théorique publiés dans l'espace de quarante ans (1760-1800). Une étude plus minutieuse doublerait peut-être ce nombre déjà formidable (3). Au dix-huitième siècle, en pleine période de fièvre pédagogique, tous ces traités étaient tous plus ou moins placés sur le même plan. Tel gros livre de Fordyce (4), hautement prisé alors, nous semble aujourd'hui plus que médiocre. Il est nécessaire de faire un choix d'autant plus que ces pédagogues amateurs publient tous de gros livres où ils se répètent souvent. Les questions qu'ils agitent : valeur respective de l'éducation publique et de l'éducation privée, utilité du latin ; leurs animadversions contre les vices de la société, leurs solennels avertissements des dangers terribles courus par l'enfant, l'homme et l'Angleterre tout entière si l'on n'écoute pas leurs avis, tout cela fait un peu sourire. Néanmoins le lecteur est frappé par deux ou trois faits caractéristiques. Il remarque, dans la plupart de ces livres, un amour de néophyte pour la nature et la science, une sensibilité à fleur de peau qui s'épanche en longues tirades, une ardeur extrême à moraliser et à communiquer le désir d'apprendre. Il s'étonne des apostrophes violentes et du ton inspiré de l'auteur. Il voit enfin sous toutes les plumes, des citations de *l'Émile*, des critiques, des louanges ; toujours l'influence de Rousseau est là, présente. Plus ou moins, le pédagogue est toujours le disciple ou l'ennemi de Rousseau, il n'y a pas d'alter-

(1) *A father's Instruction to his children*. Lond., 1777, in-8°.

(2) *A father's legacy to his daughters*. 1774, in-8°.

(3) Cf. *Biographia Britannica*.

(4) Cf. *infra*, chap. III, p. 80.

native. Le lecteur voit enfin surgir, vers la fin du siècle, des idées hardies évidemment inspirées par les doctrines révolutionnaires. C'est qu'en effet la pédagogie anglaise de la deuxième moitié du dix-huitième siècle est l'image fidèle des tendances du temps. Avant de l'étudier en détail, il est donc nécessaire de chercher les courants moraux et les influences diverses qui agitèrent l'Angleterre de 1750 à 1800.

II

Un des facteurs les plus importants du changement profond qui se manifesta dans une partie assez considérable de la société anglaise dans la seconde partie du dix-huitième siècle est le mouvement religieux que l'on a appelé le méthodisme.

Les trois hommes qui incarnent cet esprit de réforme religieuse : Whitefield, Charles Wesley et John Wesley commencent avant 1740, à prêcher au peuple en plein air. Ils tâchent, par des paroles persuasives et un constant appel à la sensibilité, d'amener les ouvriers et les paysans à vivre plus moralement. La vie est brève, il faut penser à l'au-delà. Les trois apôtres et surtout Whitefield, dont la parole éloquente touchait tous les cœurs, soulevèrent un vif enthousiasme ; ils firent de nombreux adeptes et, aidés par une foule de prédicateurs laïques, causèrent dans toute l'Angleterre une véritable renaissance religieuse. John Wesley, l'âme du mouvement, sut profiter de cet enthousiasme pour jeter les bases d'une religion nouvelle, le méthodisme wesleyen qui, quatre-vingts ans après la mort du maître, comptait douze millions d'adhérents.

A côté du méthodisme et, dans le giron de l'église anglicane, un mouvement de réforme, inspiré par les prê-

cheurs méthodistes, s'organise et se développe : l'école Évangélique prêche l'Évangile, le retour à la vieille foi des ancêtres, cette foi qui se passe de preuves scientifiques; les évangélistes, comme les méthodistes, parcourent les campagnes, réveillant les consciences et faisant sortir les parsons Trulibber de leur torpeur.

La renaissance pédagogique de la fin du siècle ne fut pas un mouvement méthodiste en soi ni même essentiellement de source religieuse, mais le méthodisme et l'évangélisme créèrent une ambiance où toute idée de perfectionnement moral devait être bien accueillie. Un besoin d'instruire le peuple, de le diriger vers le beau et le bien, fut donc dans le domaine de l'éducation la contrepartie des tendances évangélisatrices; c'est ce qui explique que tant de ladies et de gentlemen sentent naître en eux une vocation d'éducateur. Visant plus loin que l'enfant, ils veulent non seulement préparer la génération future mais aussi changer la société du temps, certains contes moraux visent plutôt les parents que l'enfant. En somme, le méthodisme développa dans une élite de la société anglaise de fortes tendances moralisatrices. Dans les familles, les parents s'éveillèrent au sens de la responsabilité morale; le retour à la foi fit que chacun devint plus sévère sur ses devoirs, et sûrement l'un des devoirs les plus sacrés était l'instruction morale et religieuse de l'enfant.

Or, à ce moment, un mouvement presque aussi fort que le méthodisme, le sentimentalisme, remuait l'âme anglaise. Le scepticisme railleur de la première moitié du siècle était accompagné d'une insensibilité qui se marquait dans le goût du peuple pour les jeux sanglants, les combats de coqs, les combats de chiens contre taureau (*bull-baiting*), dans la cruauté de la populace pour les condamnés, l'indifférence pour la traite des nègres et dans un utilitarisme grossier qui se marque même dans les romans.

Bientôt, avec la *Pamela* de Richardson (1741) et plus encore avec *Clarissa Harlowe* (1748), un courant de sensibilité pénétra dans la société anglaise. Cette sensibilité se teinta vite d'affectation; il devint de bon ton d'être « sentimental » (1). Dès lors, le sentimentalisme influa plus ou moins sur tous les auteurs du temps. Fielding même qui avait raillé Paméla dans *Joseph Andrews*, sacrifia à la mode dans *Amélia* (1751). A peine peut-on comprendre aujourd'hui l'enthousiasme des gens du dix-huitième siècle pour les longs romans grandiloquents, les tirades sentimentales, les pleurs et les évanouissements. On est plus étonné encore de la faculté émotive du Chatterton, de Sarah Fielding, qui s'indignait de la cruauté du pêcheur à la ligne (2).

Une des conséquences du sentimentalisme fut d'attirer l'attention des gens sur le sort de l'enfant. A force de s'apitoyer sur la vie misérable des animaux et des insectes, on se mit à considérer la faiblesse de l'enfant et à la plaindre. Il y a, au moins, un semblant d'amour maternel dans *Amélia*, le geste de la mère serrant ses enfants contre elle dans les circonstances tragiques est toujours émouvant; Fielding nous montre souvent son héroïne dans cette situation mais il ne s'occupe guère des enfants eux-mêmes. L'amour paternel, dans le *Vicaire de Wakefield* (1766) est déjà beaucoup mieux marqué et paraît plus sincère.

Avant 1750, on considérait l'enfant comme un petit homme; pour le distraire on lui donnait non pas des contes de fées mais des livres comme *La guerre contre le diable ou la lutte du jeune homme contre les pouvoirs des ténèbres* (3). Bientôt un changement d'attitude s'opère à l'égard de l'enfant: une nouvelle littérature spécialement

(1) Lady Bradshaigh écrivant à Richardson en 1749 lui demandait le sens de ce mot « sentimental » qui devenait à la mode. *Corr.*, IV, 223.

(2) Les malheurs du sentiment. (Traduc.) Lettre XI.

(3) War with the devil, or the young man's conflict with the Powers of darkness. *British Museum Catalogue*.

adaptée à ses capacités naît et se développe rapidement ; on s'aperçoit que l'enfant court de grands risques, il faut le protéger contre les embûches du chemin en lui donnant une solide éducation morale et religieuse. Ainsi, au point de vue pédagogique, deux mouvements aussi différents que le méthodisme et le sentimentalisme, agirent à peu près dans le même sens : tous deux contribuèrent à donner à l'enfant un certain prestige. Le vers de Wordsworth : « l'enfant est le père de l'homme (1) », résume l'attitude des gens de la fin du siècle.

III

L'intérêt en faveur de l'enfant et le désir d'améliorer les méthodes d'éducation qui, au moins depuis 1750, se manifestaient en Angleterre, furent soudain décuplés, vers 1762 grâce à l'influence de *la Nouvelle Héloïse* et de *l'Émile*. On ne peut donc pas attribuer à Rousseau l'honneur d'avoir éveillé l'attention des gens du dix-huitième siècle sur l'enfant, mais son éloquence persuasive stimula les énergies latentes et provoqua une recrudescence d'intérêt, mouvement qui se traduisit en Angleterre par des expériences pédagogiques à la façon de *l'Émile*, par l'apparition d'une multitude de traités théoriques et par une direction nouvelle donnée à la littérature enfantine (2).

En 1761, lorsque parut *la Nouvelle Héloïse*, Rousseau était déjà connu en Angleterre par ses fameux discours (3). La Julie qui, sous tant de rapports, ressemblait à Clarissa Harlowe ne pouvait que plaire dans un pays où l'héroïne

(1) WORDSWORTH, *The rainbow*.

(2) Cf. *infra*, chap. VI, p. 183.

(3) *A Discourse to which the prize was adjudged by the Academy of Dijon...* Translated from the French. R. Wynne, 1752.

de Richardson avait fait couler tant de larmes. Le charme que, de nos jours, nous trouvons encore à *la Nouvelle Héloïse*, peut donner une idée de l'enthousiasme qu'elle excita à une époque où la sensibilité et l'étalage des sentiments étaient à la mode. La *London Chronicle* publie tous les jours de longs extraits du roman (1). Le 13 août 1761, elle s'exprime ainsi : « Il serait superflu de dire combien ce livre mérite d'être lu, la vive curiosité du public nous en dispense... Nous demandons s'il y eut jamais œuvre qui pût montrer tant de beautés impressionnantes et sublimes ? » *La Nouvelle Héloïse* venait à point glorifier la vie de famille, montrer les joies de la maternité, de l'éducation des enfants en famille ; elle dirigea de plus en plus le sentimentalisme vers l'enfant et son éducation. Elle fit beaucoup pour la gloire de Rousseau : l'auteur de la *Julie* était l'objet de l'attention générale en Angleterre quand *l'Émile* parut.

En août 1762, la *Monthly Review* annonçait la publication d'un nouveau livre sur l'éducation par l'auteur d'*Héloïse* et sa traduction prochaine. Le critique donnait un bref compte rendu de *l'Émile* en faisant seulement remarquer que les arguments de Rousseau manquaient parfois de solidité.

La traduction de *l'Émile* ne se fit pas attendre, elle parut probablement le 14 septembre 1762 (2). De copieux extraits des livres I et II sont publiés dans la *London Chronicle* (3), d'autres très nombreux mais sans commentaires paraissent dans le *London Magazine* et le *Gentleman Magazine*. La *Monthly Review*, de septembre 1762, consacre un long article à *l'Émile*. Le manque de plan régulier

(1) Cf. les numéros du 14, 16, 30 juillet ; 13, 15, 18, 27 août ; 26, 29 septembre, 8 octobre 1761.

(2) Cf. *Lond. Chron.*, 15 septembre 1762. This day was published. Vol. I and II. Price 5/ Sewed. Emilius and Sophia ; or a new system of education. Translated from the French of J.-J. Rousseau.

(3) Cf. 16, 21, 23, 27 septembre 1762.

lier est fort justement critiqué mais l'auteur est embarrassé pour classer ce livre ; est-ce un traité de pédagogie ou un roman ?

Les traducteurs de *l'Émile*, au courant de la violente persécution dont Rousseau était l'objet, en France, crurent nécessaire de faire précéder leurs éditions de préfaces propitiatoires. *L'Émile*, disait le traducteur d'*Héloïse*, est un livre qui dit des choses nouvelles sur un sujet très rebattu. Nous avons tellement marché sur les traces de nos ancêtres, que les coutumes les plus absurdes nous paraissent maintenant normales ; notre étonnement est naturel de voir ces habitudes dénoncées comme inutiles et ridicules. Il est tout naturel qu'un auteur qui essaye de distinguer entre la nature et l'habitude soit fréquemment forcé de soutenir des paradoxes notoires ; néanmoins ceux qui sont capables ou désireux de penser par eux-mêmes sur un sujet si intéressant, chercheront la source de ces apparentes contradictions et les trouveront bientôt artificielles et non réelles.

Une nouvelle traduction de *l'Émile*, par Nugent, fut publiée au début de l'année 1763 (1). L'auteur s'excuse, dans la préface, des parties du livre qui sont « répréhensibles », et espère qu'à l'étranger, la fière indépendance et les opinions désintéressées de Rousseau, sur les droits et les privilèges de l'humanité, procureront au philosophe la protection qu'on lui a refusée dans son pays. Il était inutile de solliciter de l'indulgence pour *l'Émile*, l'ouvrage fut reçu avec un immense intérêt, la *Monthly Review* parle de « l'avidité » avec laquelle le public l'accueillit (2). On se rend compte pourtant qu'à cet intérêt se mêlait de la surprise et même de la stupéfaction.

La Nouvelle Héloïse avait gagné à Rousseau tous les

(1) *Emilius, or an essay on Education*. Translated from the French, by Mr. Nugent, 2 vol. in-8°. London, 1763.

(2) 16 septembre 1768.

cœurs sensibles ; ce même auteur, l'homme sensible par excellence, venait tout à coup battre en brèche les institutions du passé, l'éducation, la religion ; il proclamait la bonté originelle du cœur humain et innocentait l'individu en rejetant ses fautes sur la société ; il offrait dans *l'Émile* et dans *le Contrat social* (1) un plan idéal de régénération de la société et tout cela avec une éloquence irrésistible, c'était un monde nouveau qui s'ouvrait aux yeux du lecteur charmé. On se prit à penser aux grandes questions sociales : « Nous donnons des extraits du *Discours sur l'inégalité*, disait le *London Magazine*, parce qu'il mérite la plus grande attention de la part de tout homme ayant souci du bonheur de la société (2). »

Les rares critiques faites à Rousseau dans les premières années qui suivirent la publication de *l'Émile* ne furent pas d'ordre pédagogique. On s'indigna un peu de la liberté avec laquelle l'auteur traitait la religion (3). *Le Contrat social*, après le *Discours sur l'inégalité*, pouvait faire prendre Rousseau pour un dangereux révolutionnaire, mais les critiques étaient désarmés devant tant de talent et d'originalité : « Il y a tant d'originalité dans la plupart de ses idées et dans la façon dont il les exprime qu'il est impossible de considérer ses erreurs mêmes sans admiration (4) » Du reste, l'irrégion de Rousseau trouvait déjà des défenseurs. En 1763, l'auteur anonyme d'une brochure intitulée *Observations sur le nouveau système d'éducation de M. Rousseau* tentait de disculper le philosophe des critiques qu'on lui faisait sur son manque de respect à la religion et aux gouvernements (5). Ces

(1) *A treatise on the Social Compact, or the principle of political law*. Lond. 1764, in-12.

(2) Février 1762.

(3) *London Chronicle*, 16 septembre 1762.

(4) *Monthly Review*, décembre 1762.

(5) *Observations on Mr. Rousseau's new system of education, with some remarks on the different translations of that celebrated work*. In a letter to a friend. Cadell, 1763, in-8°.

critiques n'étaient pas bien méchantes, l'étonnement persistait. Le critique de la *Monthly Review*, commentant les *Observations* dont il vient d'être parlé, trouvait ces remarques insuffisantes et exprimait le désir de voir quelque écrivain de valeur étudier *l'Émile*, car, disait-il ; « nous considérons qu'il serait important pour la société que beaucoup des idées peu communes dernièrement imposées au monde par Rousseau soient confirmées ou réfutées par des gens moins singuliers et plus pondérés que l'auteur des *Observations*. (1). »

En somme, alors qu'en France Rousseau était vilipendé, traqué et rejeté comme un paria, tandis qu'une multitude de critiques jaloux et haineux cherchaient à rabaisser la valeur de son œuvre (2), en Angleterre il ne rencontrait guère que d'enthousiastes admirateurs. En 1769, Thomas Day, un jeune et riche gentleman qui, plus tard, devait se distinguer dans la littérature enfantine, écrivait à son ami Richard Lowel Edgeworth, autre disciple de Rousseau : « Si tous les livres du monde devaient être détruits, le premier que je voudrais sauver après la Bible serait *l'Émile* de Rousseau. C'est, en vérité, un ouvrage extraordinaire ; plus je le lis, plus je l'admire... Chaque page est pleine de vérité importante... Excellent Rousseau ! Homme le plus grand de l'humanité (3). » En 1769 encore, l'auteur des *Lettres concernant l'état de la nation française* (4) s'étonnait et s'indignait de la persécution dont Rousseau était l'objet. Il ne peut s'empêcher de considérer ce dernier comme l'un des hommes les plus

(1) Février 1763.

(2) DOM CAJOT, *les Plagiat de Rousseau*. 1766, in-12. — FORMEY, *Anti-Émile*. — Abbé ANDRÉ, *Réfutation du nouvel ouvrage de J.-J. Rousseau*. Paris, 1762, in-8°. — *La divinité de la religion chrétienne vengée des sophismes de Rousseau*. 1763.

(3) Lettre à Edgeworth. *Memoirs of R. L. Edgeworth*. Lond., Hunter, 1821 (2^e édition), vol. I, p. 221.

(4) Lond. Nicoll. 1760.

remarquables qui furent jamais ; sauf en ce qui touche à la religion, *l'Émile* est l'un des ouvrages les plus utiles à l'humanité.

Le sort de Rousseau intéressait tout le monde. On commentait sa vie et ses écrits (1). Les journaux et les revues notent soigneusement tout ce qui concerne cet homme extraordinaire ; chaque fois qu'un malheur le frappe, chaque fois qu'une nouvelle lettre, qu'un nouveau pamphlet déchirent sa réputation, Rousseau est sûr de trouver, en Angleterre, des sympathies ; on l'admire, on le plaint quand on ne le défend pas (2). Au moment où l'auteur de *l'Émile*, chassé de Suisse, venait s'installer à Wooton, la *Monthly Review*, en commentant une réfutation de ses idées sur la religion parue en Angleterre (3), salue l'arrivée du philosophe au pays de la liberté, « le seul où ses écrits n'aient attiré ni sur eux-mêmes, ni sur leur auteur, les persécutions de l'Église et les prohibitions de l'autorité (4) ».

Au moment de sa querelle avec Hume, Rousseau, bien qu'ayant manifestement tort, était encore l'objet de la sympathie générale, sympathie mêlée d'un peu de pitié : « nous avons des sentiments de compassion pour un homme malheureux qui, par son caractère et son esprit particuliers, est malheureux dans toutes les situations (5) ». Il est indéniable que Rousseau garda beaucoup d'amis en Angleterre même après sa conduite

(1) *Remarks on the writings and conduct of J.-J. Rousseau*. Cadell. « Faites la somme de tout, et vous avez un écrivain nerveux, élégant, le plus pur des moralistes, le plus pénétrant des politiciens et un brave homme. »

(2) Cf. *Monthly Review*, 1763, juin 1767, 1765. *London Magazine*, février 1766, etc.

(3) *The truth of the Christian Religion vindicated from the objections of unbelievers ; particularly of J.-J. Rousseau*. By the Editor of the *Christian Magazine*. Newberry, 1766.

(4) *Monthly Review*, mars 1766.

(5) *Ibid.*, novembre 1766.

bizarre de Wootton (1). Il y avait pourtant des gens et non des moindres qui n'avaient que fort peu d'estime pour lui. Le docteur Johnson le détestait franchement : « Je le tiens pour le plus mauvais des hommes, un coquin qui devrait être chassé de la société... » disait-il à son fidèle Boswell. Ce dernier n'en garda pas moins son admiration et son affection pour Rousseau (2). Burke aussi fut un grand ennemi du philosophe. Sa *Lettre à un membre de l'Assemblée nationale* ne sera qu'une longue invective contre Rousseau et ses admirateurs (3). Il est vrai que les raisons de Burke étaient toutes politiques, il craignait les mouvements d'opinion venus de France. Vainement il s'écriait dans ses *Réflexions sur la Révolution française* : « Nous ne sommes pas les disciples de Rousseau, nous ne sommes pas les disciples de Voltaire, Helvétius n'a fait aucun progrès parmi nous (4), » l'attitude de son ami Fox et les agissements de la Société de la révolution montraient trop clairement l'influence profonde des philosophes français en Angleterre.

L'Émile eut un long et grand succès. En 1763 parut à Edinbourg une troisième traduction (5). Les traductions précédentes, celle de 1762 et celle de Nugent furent rééditées en 1765 et en 1767 respectivement. Bientôt on publia des recueils d'œuvres mêlées (6), des livres d'extraits (7), dix volumes d'œuvres parurent en 1773-74 (8). La curiosité excitée par *L'Émile* s'accrut avec le développement de la pensée révolutionnaire. On publie en 1786,

(1) Lettres de Davenport à Rousseau, 16 février 1768.

(2) BOSWELL, *Life of Johnson*. Edit. Wright, II, pp. 314-315.

(3) Letter to a member of the National Assembly. Cf. WORKS, Lond. Bell., II, pp. 536-541, etc.

(4) *Reflections on the Revolution in France*. Lond., 1790, in-8°, p. 149.

(5) *Emilius, or a treatise of Education*. Translated from the French. 3 vol., Donaldson. Edinburg, 1763.

(6) *The Miscellaneous works of J.-J. Rousseau*, 5 vol., Becket, 1767.

(7) *Thoughts on different subjects*. by J.-J. Rousseau. Crowder, 1768.

(8) *The Works of J.-J. Rousseau*. Translated. 10 vol. in-8°. Lond., 1773-1774.

une *Illustration des Maximes et des Principes du Livre II* (1) et, l'année de la prise de la Bastille (2), des *Pensées* et des *Beautés* de Rousseau.

Le succès inouï de *l'Émile* ne laisse pas d'étonner un peu le lecteur d'aujourd'hui. Qu'est-ce donc que Rousseau apportait de nouveau à la pédagogie ? Qu'était-ce donc que ce livre d'éducation qui enthousiasmait les uns et alarmait les autres ? C'était un livre qui, dans un siècle frivole, adorateur des sciences exactes et de l'esprit, proclamait le retour à la nature, le droit de l'enfant au bonheur, la suprématie du cœur et des sentiments sur les froides sciences. Au-dessus de tout, la liberté, droit dont les hommes jouissaient à peine sous des gouvernements autocratiques, était réclamée pour l'enfant.

« Tout est bien en sortant des mains de la nature. » ; l'enfant naît bon et pur ; il est capable de tout le bien possible si on le laisse se développer librement : tous les défauts des hommes viennent de l'éducation dans la famille, à l'école et dans la société. Les systèmes et les méthodes pédagogiques ne valent rien ; ils prétendent façonner l'esprit et le cœur de l'enfant suivant des formules et des règles ; ils ne font que contrarier ce que la nature ferait si bien toute seule. Pas de maîtres sévères, pas de férule, pas de livres, pas de devoirs ni de contrainte d'aucune sorte ; laissons l'enfant au milieu des choses, qu'il voie, touche et sente ces choses, qu'il n'apprenne rien qu'il ne comprenne et qu'il n'ait le désir d'apprendre. Jusqu'à douze ans, il n'est point nécessaire que l'esprit s'emplisse de savoir, il suffit que l'enfant développe ses sens, son corps et ses facultés. Point de leçons abstraites, point de raisonnements avant l'âge de

(1) *Illustrations of Maxims and principles, etc.*, 1786. Cf. Gent. Mag. 1786.

(2) *Thoughts of J.-J. Rousseau*, by Miss HENRIETTA COLEBROOK, 1789, in-8°. Cf. *Monthly Review*, 1789. *The beauties of Rousseau selected*, by a Lady. HOOKHAM, 1789. Cf. *Monthly Review*, 1789, janvier.

raison, l'enfant ne comprendrait pas. L'art suprême de l'éducateur est d'amener l'enfant pur et exempt de préjugés de toutes sortes jusqu'à douze ans. Les vieux systèmes demandent que l'on se hâte d'instruire et de moraliser l'enfant ; lamentable erreur ! « Oserai-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute éducation ? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre... Le plus dangereux intervalle de la vie humaine est celui de la naissance à l'âge de douze ans (1)... »

Du reste, puisque l'enfant naît bon et pur, il est bien inutile de lui faire de la morale, il ne s'agit que de le conserver dans cet état de pureté. Émile sera donc élevé à la campagne, loin des domestiques et même de ses parents. Seul, un gouverneur patient et bon, donnera à l'enfant quelques directions nécessaires. Ignorant de tous les vices, Émile croîtra en beauté et en perfection ; en marge de la société corruptrice, il sera essentiellement un enfant de la nature.

Vers douze ans la véritable éducation commence ; sorte d'initiation directe à toutes les sciences, cette éducation, basée sur l'expérience, se passe de livres et de manuels, ne fait pas appel à la mémoire et ne cherche à donner à l'enfant que le goût d'apprendre. Tout est mis en œuvre pour intéresser Émile, l'étude devient un plaisir.

A seize ans, l'initiation d'Émile est complète ; partant des objets qui l'entouraient dans son enfance on l'a amené peu à peu à considérer le système de l'univers. C'est le moment de lui parler du Créateur ; ainsi l'étude des problèmes religieux clôt ce cycle idéal d'éducation.

Émile est sain, fort, instruit, bon et pur, c'est un homme selon la nature.

Toutes ces idées n'étaient pas neuves ; Locke, qui vou-

(1) *Emile*, liv. II. Ed. F. Didot, p. 79.

lait « une âme saine dans un corps sain (1) », avait longuement exprimé la nécessité d'élever les enfants à la dure, de cultiver les sens, d'intéresser les élèves par tous les moyens. Ce que Rousseau apportait de nouveau c'était surtout des paradoxes, des exhortations, des envolées lyriques d'une telle puissance que le cœur était captivé et l'esprit convaincu.

IV

L'enthousiasme pour les idées de Rousseau se traduisit en Angleterre par des expériences pédagogiques et des essais d'éducation à la façon de *l'Émile* dont les deux plus connues furent celles de Richard Lowel Edgeworth et de Thomas Day.

Richard Lowel Edgeworth, un riche gentleman irlandais adonné à des recherches scientifiques s'était marié alors qu'il était étudiant à l'Université d'Oxford. Son premier fils, Dick né en 1764, fut élevé suivant la méthode de Rousseau. « Après mon retour d'Irlande, en 1765, j'eus le vif désir d'élever mon fils suivant le système de Rousseau. Son *Émile* avait fait une grande impression sur mon jeune esprit de même que sur l'imagination de beaucoup d'autres personnes, bien supérieures à moi en âge et en jugement. Son œuvre avait alors toute la puissance de la nouveauté aussi bien que tous les charmes de l'éloquence, et, en comparant les nombreuses idées plausibles qu'elle renfermait aux visibles imperfections et aux absurdités de l'éducation que je voyais donner autour de moi dans presque toutes les familles..., je me décidai à faire un loyal essai du système de Rousseau. Ma femme accéda à mon désir et il fut décidé que

(1) *Pensées*, P. 1.

le corps et l'esprit de mon fils seraient laissés, autant que possible, à l'éducation de la nature et du hasard.

« Je n'avais que vingt-trois ans quand je pris cette résolution ; je poursuivis fermement mon dessein pendant plusieurs années, malgré l'opposition gênante de mes parents et amis, et du ridicule dont je fus bientôt universellement l'objet.

« Sans bas et les bras nus, mon fils fut habillé d'un pantalon et d'une jaquette tels qu'on les porte aujourd'hui (1), mais ces habits étaient alors nouveaux et extraordinaires. Je réussis à rendre Dick remarquablement robuste, je réussis aussi à lui faire mépriser le danger, et, ce qui fut plus difficile, à le rendre capable de supporter des privations de toutes sortes. Dick avait toutes les vertus de l'enfant élevé dans la hutte d'un sauvage et la connaissance de toutes les choses qu'un enfant élevé dans une société civilisée peut bien posséder dans sa jeune enfance ; je dis des choses, car, aux livres, il s'y connaissait moins à sept ou huit ans, que la plupart des enfants de quatre ou cinq ans.

« Il avait une conception plus claire de la mécanique, et montrait dans les applications de cette science un esprit plus inventif qu'aucun enfant que j'eusse jamais vu. Il était audacieux, franc, courageux et généreux ; il se servait vite de tous ses sens et de son jugement, mais il n'était pas disposé à l'obéissance. Il agissait généralement de son propre vouloir et, bien qu'il fût ce que l'on appelle communément un bon petit garçon et qu'il eût bon caractère, bien qu'il plût habituellement par son air, sa conduite et sa conversation, il avait trop peu de déférence pour autrui, et il montrait un dégoût invincible pour tout contrôle. Avec moi, il était toujours ce que je voulais qu'il fût, avec

(1) Edgeworth écrivait ces lignes en 1808.

les autres, il n'était jamais que ce qu'il voulait être (1). »

Edgeworth décrit ici les effets de l'éducation de Dick entre trois et huit ans, période pendant laquelle il poursuivit le plan de Rousseau. Il écrivait ces lignes quelques années avant sa mort ; bien des aventures lui étaient arrivées, bien d'autres poursuites lui avaient fait oublier son enthousiasme juvénile ; il avait, du reste, changé d'opinion en matière de pédagogie et, comme nous le verrons plus loin, il n'était pas très fier de son expérience à la Rousseau. C'est pour cela qu'il glisse si rapidement sur une longue période de huit ans. Il serait intéressant d'avoir des détails sur cette éducation singulière, mais nous ne savons que fort peu de chose. Thomas Day, engagé lui-même dans une expérience pédagogique dont il sera parlé plus loin, écrivait d'Avignon à son ami. « J'espère que vous m'écrirez aussitôt que vous le pourrez ; dans votre lettre, ne me parlez que de votre fils (2)... En ce qui concerne votre fils, je ne vois qu'un seul danger, c'est que vous élargissiez trop vite ses idées... Souvenez-vous qu'il ne sera jamais trop tard pour éclairer l'intelligence, mais qu'une seule erreur, comme une goutte de poison, contamine le tout. Ne vous souciez nullement d'apprendre à Dick à lire et à écrire, il l'apprendra tôt ou tard si vous le laissez tranquille (3)... « On voit par là que les deux amis (4) étaient on ne peut plus persuadés de l'excellence de la méthode négative. Il est dommage qu'Edgeworth n'ait pas commencé vers 1766 à tenir registre des faits et gestes de ses enfants (5) ; cette application intégrale de la méthode

(1) *Mémoires d'Edgeworth*, t. I.

(2) Lettre à Edgeworth. *Mémoires d'Edgeworth*, t. I, p. 217.

(3) *Id.*, loc. cit., t. I, p. 221.

(4) Edgeworth avait fait la connaissance de Thomas Day vers 1766. De longues discussions philosophiques lièrent bientôt les deux jeunes gens, leur amitié dura toute la vie.

(5) Edgeworth commença un registre de ce genre vers 1780.

de Rousseau a dû être féconde en observations uniques dans l'histoire de la pédagogie.

En 1771, Edgeworth, peu heureux en ménage, devint amoureux d'Honora Sneyd, une des jeunes filles qui brillaient dans le cercle littéraire de Lichfield, à côté de Miss Seward et d'Erasmus Darwin. Thomas Day représenta à son ami la folie de cette passion et tous deux partirent pour la France accompagnés du petit Dick. En passant par Paris pour se rendre à Lyon, Edgeworth voulut voir Rousseau et lui présenter le nouvel *Émile*. « Rousseau donna une assez grande attention à mon fils, je lui demandai de me dire tout ce qui le frappait dans la conversation ou dans les manières de l'enfant. Il prit mon fils avec lui pendant sa promenade habituelle du matin et, au retour, me dit qu'autant qu'il avait pu en juger en deux heures d'observation, Dick lui avait paru un enfant bien doué, dont les capacités avaient été bien développées, et qu'en particulier, les réponses qu'il avait faites à quelques questions d'histoire, prouvaient que contrairement à l'opinion émise dans *l'Émile*, l'histoire pouvait être apprise par les enfants avec profit, pourvu qu'elle leur fût enseignée non pas par cœur mais rationnellement. « Mais, dit Rousseau, je remarque chez votre fils une tendance à l'esprit de parti qui sera un grand défaut dans son caractère. » Je lui demandai comment il avait pu, en si peu de temps, former une opinion si péremptoire. Il me répondit que toutes les fois que mon fils avait vu un beau cheval ou un beau carrosse dans la rue, il n'avait jamais manqué de s'écrier : « c'est un cheval anglais ou c'est un carrosse anglais », et que, même jusqu'aux boucles de souliers, tout ce qui paraissait de bonne qualité était toujours anglais. « Si, dit Rousseau, on laisse cet esprit de parti devenir une règle directrice de son esprit, *mille maux viendront* de là, car, non seulement son pays, son village, son club ou même un groupe de ses connaissances

seront l'objet de son admiration exclusive, mais il sera gouverné par ses compagnons qui, quels qu'ils soient, deviendront les arbitres de sa destinée (1). »

Edgeworth ajoute que l'enfant avait vraiment cet esprit de parti et que les événements prouvèrent par la suite la sagacité de la prophétie de Rousseau.

A Lyon, Edgeworth poursuivit ses travaux scientifiques, il prit une part active à des travaux de détournement du Rhône; ses occupations ne lui laissaient guère le temps de diriger l'éducation de Dick et ce soin fut confié à Thomas Day, qui s'en occupa avec un grand zèle (2). Quand, en 1772, Day retourna en Angleterre, l'enfant fut laissé aux soins d'un tuteur qu'Edgeworth avait amené d'Angleterre. Ce précepteur était un Anglais très capable, animé des meilleures intentions du monde mais qui n'avait aucune expérience pédagogique et nulle influence sur son élève. On dut le remercier et Edgeworth, après quelques hésitations, mit son fils chez les Pères de l'Oratoire. Le directeur promit qu'il ne serait rien fait pour essayer de convertir l'enfant. Malgré cette promesse, un bon oratorien, le père Jérôme, entreprit de catéchiser le petit Anglais. Un jour, après avoir essayé par des bons et des attentions délicates de s'attirer l'amitié de l'enfant, le père Jérôme prit Dick entre ses genoux et se mit à lui enseigner la bonne doctrine.

« Mon petit homme, dit-il, avez-vous déjà entendu parler de Dieu ? »

— Oui.

— Vous savez qu'avant de créer le monde, son esprit planait sur l'immensité qui était une grande mer sans rivage et sans fond.

— Où trouva-t-il la terre ? demanda l'enfant.

— Au fond de la mer, répliqua le père Jérôme.

(1) *Mémoires d'Edgeworth*, t. I, pp. 252 et suiv.

(2) *Ibid.*, p. 263.

— Mais, dit l'enfant, vous venez de me dire que la mer n'avait pas de fond (1).

Cette anecdote, si elle est vraie, prouve que le système d'éducation poursuivi par Edgeworth n'était pas si mauvais puisqu'à huit ans, Dick avait l'esprit critique si bien développé; du reste, Edgeworth avoue lui-même que, jusqu'à un certain point, la méthode de Rousseau avait réussi. « Tout ce qui concernait la santé, la force et l'agilité de mon fils justifiait amplement le système de mon maître. » Pourtant, sous certains rapports, la méthode paraissait défectueuse. A peine pouvait-on gouverner l'enfant. D'autre part Dick n'aimait pas l'étude.

Edgeworth sent très bien que l'insuccès de cette éducation à la Rousseau est dû en grande partie à sa propre négligence. Il se reproche de n'avoir pas, après son arrivée en France, donné à son fils toute l'attention qui aurait été nécessaire et de n'avoir pas empêché la formation d'habitudes qui ne purent jamais s'effacer par la suite, et surtout d'avoir confié Dick aux soins d'un précepteur sans expérience. Il revient encore sur les résultats satisfaisants qu'il avait obtenus. « J'avais atteint avec succès une certaine limite dans l'éducation de mon fils; j'avais acquis un ascendant complet sur son esprit, il me respectait et m'aimait (2). »

En 1773, Edgeworth abandonna définitivement son projet; il mit son fils dans une *Public School* : « Malheureusement pour mon fils aîné, je me laissai persuader par mes amis de l'envoyer à l'école, loin de moi, sans l'avoir suffisamment préparé au changement entre le système de Rousseau que l'on avait suivi à la maison et l'éducation qu'il allait recevoir dans une *Public School* (3). »

(1) Cette anecdote fut racontée à Edgeworth par le directeur de l'Oratoire. Cf. *Mémoires d'Edgeworth*, t. I, p. 316.

(2) *Mémoires d'Edgeworth*, t. I, p. 270.

(3) *Ibid.*, t. I, p. 348.

Somme toute, si le plan de Rousseau n'avait pas donné tous les résultats désirés, il semble bien, au moins dans ce cas particulier, que la faute en ait été à Edgeworth. Il faut avouer qu'il fut un précepteur bien négligent; il est heureux que Dick n'ait pas tourné plus mal. Sans vouloir défendre ici la valeur des principes pédagogiques de Rousseau, il sera au moins permis de faire remarquer qu'après les vifs reproches que s'adresse Edgeworth, après l'aveu sincère de son inconsistance dans la poursuite d'un plan qui, plus que tout autre, demandait l'attention la plus minutieuse, on ne laisse pas d'être un peu étonné en lisant le jugement très dur qu'Edgeworth vieillit porte sur Rousseau : « Je dois reconnaître avec un profond regret, l'erreur d'une théorie que j'avais adoptée fort jeune (1)... J'avais commencé son éducation (Dick) d'après les principes erronés de Rousseau (2). » On ne peut, en outre, s'empêcher de penser que ce jugement est injuste puisqu'un loyal essai de la méthode de Rousseau n'avait pas été fait.

Du reste, Dick ne parut pas se porter plus mal d'avoir été élevé à la façon de *l'Émile*; il voulut se faire marin et le père se rendit compte qu'il ne fallait pas le contraire. Dick acquit très vite les connaissances nécessaires à sa nouvelle situation, sa hardiesse et son mépris du danger lui furent d'une grande utilité. Plus tard, il s'établit en Amérique, près de George-Town. Il eut trois fils et mourut en 1796, à l'âge de trente-deux ans (3).

Selon toute vraisemblance, *l'Émile* suggéra à Thomas Day, dont nous connaissons déjà l'admiration pour Rousseau, un essai pédagogique non moins intéressant que celui d'Edgeworth.

Thomas Day était un esprit singulier, méditatif, pro-

(1) *Mémoires d'Edgeworth*, t. I, p. 269.

(2) *Id.*, t. I, p. 268.

(3) *Id.*, t. I, p. 348.

fondément intéressé par les problèmes sociaux. Dédaigneux des artifices de la coquetterie, il s'habillait d'une façon un peu excentrique et ne peignait que rarement ses cheveux; d'un caractère mélancolique, il fuyait la société des femmes dont il craignait l'influence. Il s'était forgé un idéal féminin qu'il espérait rencontrer : une femme belle, intelligente et sage qui l'aimerait à la folie et accepterait de vivre avec lui dans quelque coin retiré, loin de la société corrompue et corruptrice.

Thomas Day concevait qu'une femme devait se consacrer uniquement à son mari. Cette idée éminemment rousseauiste, nous permet de supposer que l'idéal du jeune homme devait avoir bien des points de ressemblance avec la Sophie de Rousseau.

Impitoyablement refusé par les dames auxquelles il offrait sa main et ses conditions et désespérant de trouver une femme telle qu'il la souhaitait, il résolut d'élever lui-même une jeune fille dont il ferait plus tard sa femme.

Il adopta deux orphelines, une brune et une blonde, toutes deux âgées de douze à treize ans, dont l'une, Sabrina, était remarquablement belle. Day se promettait d'épouser celle qui lui plairait le mieux (1). Craignant la curiosité de ses amis et voulant éviter à ses pupilles tout contact avec la société, Day les emmena en France. Il s'établit à Avignon, chez M. Frédéric « vis-à-vis » la Madeleine (2). Nous ne savons pas grand'chose sur le séjour du jeune précepteur à Avignon. Miss Seward (3) prétend que le mauvais caractère des petites filles donna beaucoup de peine à leur tuteur, mais Day écrivait au contraire à Edgeworth : « Vous voulez des nouvelles de mes élèves. Je ne suis pas du tout désappointé. Je suis plus que jamais attaché à mes principes et convaincu de

(1) *Mémoires d'Edgeworth*, t. I, p. 209.

(2) Lettre de T. Day, *Mémoires d'Edgeworth*, t. I, p. 211.

(3) *Memoirs of the Life of Erasmus Darwin*. Lond., 1804, in-8°.

leur vérité. Je suis certain que la compagnie de ces enfants m'a préservé de bien des heures d'ennui. J'en ai fait, en ce qui regarde le caractère, deux jeunes filles telles... que vous n'en avez jamais vu de pareilles à cet âge. Elles ne m'ont jamais donné une minute d'ennui pendant le voyage; elles sont toujours contentes et ne trouvent rien de si agréable que de me servir (1). »

Thomas Day était alors dans tout son enthousiasme pour les idées de Rousseau. Dans une lettre à son ami Edgeworth, il proclame l'excellence de l'éducation négative (2). Lentement et par degrés il apprit à ses élèves à lire et à écrire mais il les initia de bonne heure aux sciences. Sabrina écrivait à Edgeworth. « Je sais faire un triangle équilatéral et un cercle, je sais la cause du jour et de la nuit (3). » Dans ses longues discussions avec les deux jeunes filles, Day s'efforça de développer en elles une profonde horreur pour les beaux habits, la mode et le luxe en général. Sur l'article coquetterie Day était tout à fait l'opposé de Rousseau et il devait réprouber hautement une bonne partie du livre V de *l'Émile* (4).

Le maître et ses élèves revinrent en Angleterre qu'en 1770 et, comme la brune Lucretia paraissait stupide ou tout au moins peu disposée à suivre la méthode du professeur, Thomas Day la mit en apprentissage et plus tard, lorsqu'elle se maria, il lui fit une dot.

Avec Sabrina, alors âgée de treize ans, il s'établit à Stow Hill Lichfield. Miss Seward (5), dont l'autorité est contestable et Mrs Shimmelpenninck (6) racontent que la jeune fille fut soumise à certaines épreuves destinées à mesurer sa force d'âme. Comme elle poussait des cris

(1) *Memoires d'Edgeworth*, t. I, p. 220.

(2) *Id.*, p. 221.

(3) *Id.*, p. 222.

(4) *Id.*, p. 222.

(5) *Memoirs of the Life of Erasmus Darwin*. Lond., 1804, in-8°, p. 39.

(6) *Autobiography*, Part. I.

lorsqu'il lui tirait des coups de pistolet chargé à blanc ou qu'il lui versait de la cire brûlante sur le bras, Thomas Day trouvait qu'elle manquait de courage ; d'autre part, comme elle trahissait de petits secrets qui lui étaient confiés pour éprouver sa discrétion, le jeune pédagogue commença à douter qu'elle pût jamais être sa femme. Cependant Sabrina grandissait, elle devenait trop âgée pour vivre avec un jeune homme seul, elle fut mise en pension à Sutton Colefields (1771).

Pendant les années qui suivirent, Day aima deux fois, et fut deux fois rejeté ; de guerre lassé il revint à Sabrina alors âgée de dix-sept ans. Il parut, pour un temps, disposé à l'épouser, mais il se ravisa, la trouvant trop coquette et la remit en pension.

Sabrina épousa quelques années plus tard, l'avocat Bicknell, l'ami de Thomas Day. Ce dernier trouva, vers 1780, la femme qu'il rêvait dans la personne de Miss Esther Milnes.

D'autres expériences moins connues que celles de Thomas Day et d'Edgeworth attestent le vif intérêt éveillé par *l'Émile*. Lord Kames nous parle de parents qui, en bons disciples de Rousseau, voulaient respecter la liberté de l'enfant. Si l'on en croit certaine anecdote rapportée par l'auteur, les parents en question ne paraissent avoir rien compris aux idées du maître (1). Par contre, d'autres parents semblent avoir imité plus heureusement *l'Émile*. Une dame avait habitué ses enfants à dire leurs prières dans l'obscurité, ces mêmes enfants avaient été habitués à placer leurs jouets en si bon ordre qu'ils pouvaient les retrouver sans peine dans une chambre noire (2). Southey faillit être élevé à la façon de *l'Émile*. Miss Tyler, dans le but de donner au futur

(1) *Loose hints on Educ.*, Edin., 1781, in-8°, p. 54.

(2) *Id.*, p. 65.

poète une éducation systématique, avait acheté une traduction de *l'Émile*. On conçoit que l'éducation du poète dût se ressentir des dispositions de sa gouvernante (1). Mary Ann Shimmelpenninck paraît avoir eu des parents partisans des mêmes théories rousseauistes. Un des plus sincères admirateurs de Rousseau en Angleterre, le docteur David Williams, pasteur dissident, ami de Brissot et de Roland, tenait un petit pensionnat où il essaya de mettre en pratique les idées de *l'Émile*. Vers 1788, il exposa aux ouailles de sa paroisse toute une série d'expériences qu'il publia en 1789 sous le nom de *Conférences sur l'éducation*. « Rousseau, disait-il, est en pleine possession de l'attention publique aussi bien par ses défauts que par ses talents (2). » Williams est particulièrement intéressant pour avoir véritablement expérimenté les méthodes de *l'Émile* sur un groupe d'enfants. Il prétend que nombre d'éducateurs (3) ont essayé d'élever les enfants selon ces méthodes mais qu'en général ils ont échoué. Le pensionnat de Williams devait être fort curieux à voir, le précepteur semble surtout avoir été connu par la singularité de ses procédés pédagogiques. « Monsieur, écrit un père, mon fils a été confié à vos soins parce que vous avez entrepris de l'instruire sans punition (4). » L'absence de toute punition était, en effet, l'un des principes rousseauistes que Williams s'imposait. Un certain nombre de parents semblent s'être adressés à Williams sur des questions d'éducation : on le voit donner des conseils à une famille « imbue » des idées de *l'Émile* (5), surveiller un tuteur qui « fait divers efforts pour introduire les méthodes recommandées par Rous-

(1) *Life of Southey*, Letter x.

(2) *Lectures on Educ.* 1789, in-8°. Lect. viii, p. 111.

(3) *Id.* Lect. xii, pp. 183-184.

(4) *Lectures on Educ.*, vol. I, p. 61.

(5) *Id.*, vol. I, p. 151.

seau (1) » ; on le voit aussi diriger l'éducation d'un enfant de treize ans, un « enfant de la nature » élevé par son père en « exacte conformité avec les idées de Rousseau ». Comme la période d'éducation négative approchait de sa fin et que l'enfant devenait difficile à contrôler, le père avait jugé bon de prendre un précepteur. Le petit garçon avait l'habitude de coucher sur des chaises ou sur le plancher avec les chiens, ses compagnons ; il parlait un jargon bizarre et n'avait jamais été contredit. Williams écrit à son sujet : « J'eus quelque peine à garder mon sérieux en voyant un petit corps émacié, un visage montrant des marques de décrépitude prématurée ou de passions honteuses, ses dents étaient décolorées et il était presque sourd. » On changea vite de méthode et l'enfant retrouva sa santé.

Les expériences pédagogiques de Day, d'Edgeworth, de Williams et de beaucoup d'autres éducateurs tant amateurs que professionnels, prouvent non seulement l'intérêt des gens du dix-huitième siècle pour les idées de Rousseau mais aussi leur enthousiasme pédagogique, leur désir de perfectionner les méthodes alors en usage et leur nouvelle attitude en face de l'enfant.

Le méthodisme, le sentimentalisme et les théories de *l'Émile* sont donc trois des facteurs qui ont causé et fortement marqué la renaissance pédagogique de la deuxième moitié du dix-huitième siècle mais plusieurs autres influences ont favorisé l'extension du mouvement et lui ont permis de gagner les masses profondes de la société anglaise.

C'est dans la deuxième moitié du dix-huitième siècle que s'est produit en Angleterre la révolution économique qui devait faire de ce pays la première nation industrielle du monde.

(1) *Lectures on Educ.*, vol., I, p. 165.

Vers le milieu du siècle on découvre que le charbon de terre peut remplacer le bois dans les hauts fourneaux ; la proximité des bassins houillers et des gisements de minerais de fer offraient aux industriels anglais des avantages dont ils n'allaient pas tarder de profiter. Les inventions de Hargreaves, de Arkwright, de Samuel Crompton et de Cartwright permirent le développement de l'industrie lainière et cotonnière ; de grandes manufactures furent bientôt construites et des milliers de femmes et d'hommes se groupèrent dans des villes comme Manchester et Leeds. De même le comté d'York, grand producteur de laine et les villes du comté de Lancastre qui recevaient par Liverpool les cotons d'Amérique se peuplèrent rapidement. A ce moment même, la découverte de la vapeur donnait déjà à l'industrie naissante un pouvoir d'extension infini. Ainsi l'Angleterre se transformait rapidement ; les conséquences d'une telle transformation sont faciles à prévoir. Groupés, les ouvriers allaient se sentir forts et allaient bientôt réclamer des droits ; quand les idées révolutionnaires françaises commencèrent à se répandre en Angleterre elles trouvèrent un terrain particulièrement favorable dans les milieux ouvriers.

Contrebalançant l'influence régulatrice de la renaissance religieuse, des idées égalitaires s'étaient manifestées en Angleterre dès la guerre d'indépendance américaine ; il en était résulté un certain nombre de sociétés démocratiques : « Société constitutionnelle » (1770), « Société d'information constitutionnelle », qui professaient des opinions plus ou moins inspirées du *Contrat social*. La Révolution française, la Déclaration des Droits de l'homme, donnèrent un vif essor à ces sociétés et déterminèrent la création de plusieurs autres. Deux des plus puissantes furent la « Société de la Révolution » et la « Société de correspondance » (1792) affiliées aux clubs révolutionnaires français.

On sait l'enthousiasme révolutionnaire de certains écrivains comme Horne Tooke, Price, Thomas Payne, de législateurs comme Fox et Shéridan et même d'aristocrates comme Lord Stanhope et Lord Lansdowne; on sait aussi l'éloquence déployée par Burke pour combattre ces tendances alarmantes. Un terrible réquisitoire, les *Réflexions...* de Burke, essayent de discréditer la Révolution française; aussitôt, Thomas Paine y répond par son fameux livre *les Droits de l'homme* (1791). Puis c'est William Godwin qui lance son *Enquête concernant la justice politique* (1793). L'effervescence était grande, les sociétés révolutionnaires saluaient l'apparition des livres de Paine et en favorisaient la circulation; des banquets étaient tenus pour commémorer les grandes journées de la Révolution française. Les meilleurs esprits du temps sont gagnés par l'esprit nouveau. Les jeunes poètes romantiques, Wordsworth, Coleridge et leurs amis, Thomas Poole, Georges Burnett, John Thelwal, disciples de Rousseau et de Godwin veulent fonder une « Pantisocratie », société de philosophes qui, fuyant les préjugés et les contraintes du vieux monde s'installerait dans les solitudes de l'Amérique (1). Des ministres comme le docteur Price et Joseph Fawcett se servent de la chaire pour répandre les idées révolutionnaires; on applaudit aux victoires des armées de la République même quand ce sont des troupes anglaises qui sont battues (2). Contre ces tendances alarmantes, le gouvernement prit des mesures sévères; les meneurs, Horne Tooke, Hardy et Paine furent punis (3). Bientôt, les extravagances des sans-culottes discréditèrent la Révolution et

(1) Cf. ÉMILE LEGOUIS, *la Jeunesse de Wordsworth*, ch. III, 1.

(2) Cf. WORDSWORTH, *Prélude*, x, vers 263-300.

(3) Pour l'histoire des sociétés révolutionnaires et des sanctions prises par le gouvernement, voir *Parl. Hist.*, xxxi, 751; *State Trials*, xxiv-v; *Reports of committee of secrecy*, 1794.

le césarisme napoléonien parut avoir raison des grands principes qu'elle avait imposés au monde.

Parmi les multiples conséquences de la contagion révolutionnaire, il faut noter, en Angleterre, de nombreuses revendications en faveur de l'éducation du peuple. Cette éducation, laissée jusqu'alors à l'Eglise et à l'initiative privée commence à être considérée comme l'une des charges qui incombent à l'État.

Après avoir étudié les différents mouvements religieux, économiques et sociaux de la deuxième moitié du dix-huitième siècle, l'enthousiasme des gens pour l'éducation s'explique. Tant de causes différentes ne pouvaient manquer d'avoir des effets variés ; l'éducation en Angleterre offre des aspects divers qu'il s'agit de considérer tour à tour. Dans la masse de la littérature pédagogique du temps il convient de faire un départ entre les auteurs préoccupés de réalisations pratiques qui critiquent l'éducation du temps et mènent une vigoureuse campagne en faveur de l'éducation populaire et les pédagogues proprement dits. Ceux-ci bataillent autour d'anciennes méthodes et de principes nouveaux tirés de Locke et de Rousseau.

Mais que fait-on dans les écoles par ce temps de fièvre pédagogique ? Pour répondre à cette question, il faut ouvrir les petits livres scolaires du dix-huitième siècle ; nous constaterons que l'esprit nouveau ne les a guère pénétrés. Par contre, les tendances les plus saines de la pédagogie nouvelle sont grossies et défigurées par une légion d'éducateurs qui écrivent sans relâche des contes moraux à l'usage de l'enfant. La littérature enfantine est le nouveau champ d'activité où s'exercent les talents et les incompétences. Contre cette grotesque déformation des idées nouvelles, la voix sévère des plus grands écrivains de l'Angleterre s'élèvera vers la fin du siècle et c'est sur cette impression défavorable que nous clôrons cette esquisse de cinquante années de pédagogie.

CHAPITRE II

**Premiers résultats pratiques. Critique du système établi.
Efforts pour améliorer l'éducation du peuple. L'éducation nationale.**

I

Un des premiers résultats du mouvement pédagogique précédemment étudié fut d'attirer l'attention sur les graves défauts du système d'éducation employé jusqu'alors. D'interminables discussions s'engagèrent sur la valeur relative de l'éducation privée et de l'éducation publique. Faut-il élever les enfants à la maison, sous la direction de gouvernantes et de précepteurs, ou faut-il continuer à les envoyer aux *Public Schools*, telle fut la question que se posèrent tour à tour tous les écrivains pédagogiques du temps. La question n'était pas nouvelle, elle datait au moins de Quintilien (1). Rabelais préférait l'éducation de Ponocrates à celle des pouilleries de Montaigne. Montaigne condamnait l'éducation publique pour la rigidité de sa discipline et l'éducation privée pour le défaut contraire, il avait néanmoins décidé en faveur du collège. La question avait repris une acuité toute nouvelle avec Locke, qui se déclarait hautement partisan de l'éducation privée. En France, Mme Necker de Saussure préférait l'éducation publique et Rollin

(1) *Institution oratoire*, liv. II.

n'osait pas prendre position (1). L'exemple de *l'Émile* et l'autorité de Rousseau ne pouvaient que faire pencher la balance en faveur de l'éducation privée. Tous les pédagogues anglais se crurent obligés de traiter cette importante question ; ils se placent tous à deux points de vue différents, selon qu'ils appartiennent à l'ancienne ou à la nouvelle école. En général, les premiers défendent obstinément les méthodes humanistes et les établissements où elles étaient pratiquées. L'éducation publique développe l'émulation disent les uns, elle provoque plutôt la jalousie répondent les adversaires ; l'école représente la société en petit, elle met les enfants en contact avec la vie, seule elle peut former des hommes destinés à lutter dans le commerce ou la politique. A cela on répond que cette expérience précoce de la vie est illusoire : des enfants vivant en commun apprennent surtout des vices et de fait, de l'aveu même des partisans de l'école publique, les collèges et les universités sont des lieux de débauche plutôt que des séminaires d'éducation. Le plus solide partisan des *Public Schools*, Vice-simus Knox, qui dirigea l'école de Tunbridge pendant trente-trois ans, reconnaît franchement le danger que courent les enfants par suite du relâchement de la discipline (2), il considère néanmoins que ces collèges sont les seuls endroits où une bonne éducation classique puisse être acquise. Il reprend tous les arguments émis en faveur de l'éducation publique : confiance en soi qu'acquiert l'élève au contact de ses égaux, plaisir que trouve l'enfant à jouer et à étudier en compagnie de petits camarades, monotonie des leçons d'un morose précepteur, etc. Knox n'oublie pas, bien qu'il reste un peu sceptique, la raison pour laquelle bien des gens préfè-

(1) *Traité des Etudes*. Paris, 1726-1728-1730-1731, 4 vol. in-12, vol. IV, p. 425.

(2) *Liberal Education*. *Loc. cit.*, sect. III, p. 16.

raient l'éducation publique à l'éducation privée : la possibilité de se faire de belles relations ; le désir de voir son fils côtoyer de jeunes lords et nouer de précieuses amitiés, était, en effet, l'illusion favorite des mamans, illusion dangereuse et vaine si l'on en croit le poète anglais Cowper, le plus grand ennemi des *Public Schools*. Le *Tirocinium* (1) de Cowper est un poème qui « traite du relâchement scandaleux de la discipline » dans la plupart des écoles anglaises (2). Pour Cowper, toutes les écoles, petites et grandes, sont des foyers de corruption, il montre l'influence désastreuse du mauvais exemple, le danger de voir disparaître tout lien d'affection entre l'écolier et ses parents, le danger de l'émulation ; il dénonce violemment les vices à la mode dans les collèges. « Je ne crois pas, écrivait Cowper à son ami Unwin, que les écoles en général et les *Public Schools* en particulier, aient été aussi violemment attaquées jusqu'alors ; mais elles sont devenues une chose nuisible, une peste, une abomination, et il serait temps que les yeux et le nez de l'humanité s'ouvrissent s'il était possible (3). » Une censure toute aussi violente se trouve dans le *Sandford et Merton*, de Thomas Day. La satire est particulièrement vive dans le deuxième et le troisième livres publiés en 1787 et 1790 respectivement. Les arguments sont les mêmes, mais au lieu de rester dans la théorie, Day nous montre un groupe d'enfants élevés dans les *Public Schools*, ces petits messieurs sont méchants, cruels, cancaniers, joueurs et débauchés : « Voilà, dit l'auteur, ceux qui atteindront plus tard les plus hautes dignités dans l'État (4). »

Toutes ces critiques ne font qu'aviver les craintes des

(1) Poème publié avec *The Task*, Lond., 1785, in-8°.

(2) Lettre au Rev. John Newton, 27 novembre 1784.

(3) Lettre à Unwin, 8 mai 1784.

(4) Lond. 1783-1787-1789, in-8°. Edit. F. G. and J. Rivington. Liv. II, p. 61, etc.

disciples de Rousseau. « Seul le père peut élever son fils, » dit Williams (1). Edgeworth est du même avis, mais à défaut du père il faut un bon précepteur, un homme d'honneur et de bon sens. Toutefois, comme beaucoup de familles sont forcées d'envoyer leurs enfants dans les collèges, il est nécessaire de prendre des mesures pour éviter la contagion presque fatale des vices. Edgeworth voudrait que la famille coopérât étroitement avec l'école en corrigeant pendant les vacances les défauts pris pendant l'année scolaire ! D'autre part, « si, en quittant sa famille, l'enfant pouvait raisonner avec justesse, s'il avait été habitué au travail et à l'application, s'il savait généraliser ses idées, si enfin le collège n'était pas trop souvent un « grand hôpital » pour les maladies de l'esprit, un ramassis de cancre et d'enfants gâtés par une mauvaise éducation domestique, l'éducation publique serait moins décriée (2). »

La question de la valeur relative des deux genres d'éducation ne fut pas résolue au dix-huitième siècle. En août 1916, l'*Edinburgh Review*, reprenait encore une fois tous les griefs faits à l'éducation des collèges, et demandait que l'on créât, comme le chimiste Priestley le souhaitait déjà en 1765, des groupements scolaires très réduits, dirigés par des maîtres capables (3).

Il n'est peut-être rien de plus ennuyeux pour le lecteur des vieux traités du dix-huitième siècle, que ces interminables discussions sur la valeur relative des deux genres d'éducation. Elles avaient pourtant leur utilité vers 1780 : à peine pouvaient-elles ébranler les vieilles traditions des *Public Schools*. Les souvenirs des débuts de Tom Brown (4) nous prouvent qu'en 1861, la disci-

(1) *Traité d'éducation*, p. 25.

(2) *Practical Educ.*, ch. xix. Édit. Garnery, p. 347.

(3) *An Essay on a course of liberal educ.*, 1765, in-8°, p. 50, etc.

(4) THOMAS HUGHES, *Tom Brown School Days*, 1861.

plaine des collèges n'avait guère progressé depuis le temps de Cowper.

II

Les Universités anglaises furent vivement critiquées par les adversaires et même par les partisans de l'éducation classique. Jamais elles n'avaient été si bas, et beaucoup de gens se demandaient si elles se relèveraient jamais du marasme où elles étaient tombées. Leur plus sévère censeur fut ce même Vicesimus Knox, qui avait employé tant d'éloquence à défendre les *Public Schools* et leurs méthodes. C'est pour régénérer l'Université d'Oxford que Knox a le courage de critiquer l'*Alma mater* où il a passé onze ans. Il commence par des remarques apologétiques sur la liberté de censurer les Universités. Il est horriblement gêné, il a peur d'être confondu avec les ennemis de l'éducation classique ; il ne veut montrer les défauts de l'organisation universitaire que pour amener des réformes nécessaires. Knox avoue franchement que, dans l'état actuel des choses, envoyer un enfant à l'Université sans quelque « préparation particulière, » est chose dangereuse qui peut « porter une atteinte fatale aux connaissances, aux mœurs, au cœur du jeune homme et même à sa fortune s'il en a (1) ». La marine et l'armée le cèdent aux Universités en vices et en débauche (2), les jeunes gens se plongent dans le vice avec impudence, affichant au grand jour leur débauche et combattant la vertu par le raisonnement (3). Nulle part, les jeunes gens ne donnent dans plus d'excès ; dans aucun lieu, ils ne portent plus loin la folle passion

(1) *Liberal Educ.*, sect. xxxix. Edit. Garnery, Paris, 1791, p. 254.

(2) *Id.*, sect. xliii. Edit. Garnery, Paris, 1791, p. 285.

(3) *Id.*, sect. xliii. Edit. Garnery, Paris, 1791, p. 286.

des chevaux, dans aucun lieu, ils ne perdent plus sûrement le beau sentiment de la pudeur et de la retenue ; nulle part, ils n'apprennent plus tôt à s'enivrer et à se faire une gloire d'être débauché (1)...

L'étudiant de l'Université menait une vie fort agréable, à peine lui demandait-on deux ou trois semaines de présence pendant chacun des « termes » scolaires. Knox compte treize semaines en tout. « Un jeune homme ne se fixe pas plus à l'Université qu'on ne s'établit dans une hôtellerie pour un jour. Rarement il quitte ses bottes... souvent, il n'a qu'une chambre d'emprunt, et n'a pas même de livres (2). » L'étudiant jouissait de la plus grande liberté pendant cette courte scolarité ; il faisait du canotage, du cheval, flânait par les rues d'Oxford ou allait s'amuser dans quelque ville voisine (3). Il devait toutefois s'astreindre à quelques formes légères afin de pouvoir prendre ses grades (4). Knox distingue entre les études faites dans les collèges de l'Université sous la direction des « tuteurs », et des cours généraux faits par les professeurs de l'Université. Dans chaque collège, les étudiants devaient « faire une lecture quatre ou cinq fois par semaine », ils y consacraient une heure chaque fois ; « si la lecture porte sur des matières courantes concernant les humanités, les élèves la font tout d'une haleine ; s'il est question de logique, le précepteur lit son heure, et les enfants baillent (5). »

Les chaires de professeurs étaient de véritables sinécures, car les titulaires se donnaient rarement la peine de faire leurs cours. Beaucoup d'étudiants venaient à l'Université pour entrer dans les ordres. Cependant à

(1) *Liberal Educ.*, sect. XLIII. Édit. Garnery, Paris, 1791, p. 287.

(2) *Loc. cit.*, sect. XLV, p. 297.

(3) *Id.*, sect. XLVI, p. 307.

(4) *Id.*, sect. XLIX.

(5) *Id.*, sect. XLIII, p. 284.

Cambridge, selon l'évêque Porteus, la religion n'avait pas de rang assigné parmi les autres sciences, les connaissances en cette matière n'étaient pas absolument indispensables pour parvenir aux honneurs et aux récompenses académiques (1). Après quelques années de dissipation, le jeune homme se présente aux ordres : « Le chapelain de l'évêque lui fait subir un examen, il doit expliquer quelques versets du Testament grec et traduire un passage de latin en anglais... Il est admis et passe de la société folle et bruyante de ses compagnons d'études au soin d'une grande paroisse... à l'administration des sacrements (2)! » Les examens universitaires n'étaient que de simples formalités, il suffisait d'avoir le nombre suffisant d'inscriptions; il fallait onze ans d'études pour être reçu Maître ès Arts (3). Certaines Universités délivraient même des diplômes à n'importe qui, contre argent comptant (4).

Après avoir ainsi exposé tout ce qu'il y a de défectueux dans l'organisation des universités, Knox demande que des changements profonds y soient rapidement apportés. Il réclame une révision des statuts, il s'élève contre la multitude des serments exigés : serment de fidélité aux statuts de l'Université, et à ceux des collèges particuliers; il fait remarquer qu'il serait presque impossible de tenir tous ces serments et que, du reste, on ne l'exige guère. Il voudrait qu'une discipline sévère, des études sérieuses redonnassent aux Universités leur ancienne splendeur. Il voudrait que l'on abrégât le nombre des inscriptions, que l'on réduisît les congés et que des examens sérieux justifiassent de la valeur des candidats.

(1) *Liberal Educ.*, sect. xli, p. 334.

(2) *Loc. cit.*, sect. li, p. 335.

(3) Cf. CHRISTOPHER WORDSWORTH. *Scholae Academicæ*.

(4) KNOX, *Loc. cit.*, sect. xlvi, pp. 324, 325, 326, 327.

Plus on avance dans le siècle, plus les critiques se font âpres contre les Universités. L'historien anglais Gibbon écrit dans son autobiographie : « Les écoles d'Oxford et de Cambridge furent fondées dans une sombre époque de science fausse et barbare, et elles sont encore souillées des vices de leur origine. » Après de longues et vigoureuses critiques, dirigées contre les études, la discipline et les maîtres, il ajoute : « Envers l'Université d'Oxford, je me tiens quitte de toute gratitude... J'ai passé quatorze mois à Magdalen College qui furent, en vérité, les quatorze mois les plus vides et les moins profitables de ma vie (1). » Une attaque très vive contre l'Université de Cambridge, se trouve dans un pamphlet adressé au Parlement en 1794 (2).

Il y avait toutefois des gens qui osaient soutenir les anciennes Universités ; le docteur Lowth écrivit des pages éloquentes sur Oxford (3) et Burke, bien qu'il fût persuadé de la nécessité de réformes profondes, montrait à ses concitoyens l'union étroite des vieilles institutions universitaires et politiques de l'Angleterre (4).

En ce qui concerne l'enseignement secondaire et supérieur, la renaissance pédagogique de la deuxième moitié du dix-huitième siècle a donc surtout provoqué des critiques, mais les *Public Schools* et les Universités étaient établies sur des traditions trop solides pour subir des changements rapides et radicaux. Cependant, dès 1802, un nouveau statut concernant les examens publics était appliqué à Oxford.

(1) *Autobiography*. Ed. Lond. Murray, 1896, in-8°, ch. III, pp. 67, 68.

(2) *Strictures upon the discipline of the University of Cambridge...* Cambridge, 1794, in-8°.

(3) Letter of a late professor of Oxford. Cf. GIBBON, *loc. cit.*, p. 64.

(4) *Reflections on the Revolution in France*. Works. Lond. Bell, 1892, vol. II, p. 371.

III

Les résultats du mouvement pédagogique furent considérables dans le domaine de l'éducation populaire. Là, il y avait presque tout à créer, les *Écoles de charité* étaient loin de suffire à l'éducation des pauvres, du reste, leur développement s'arrêta vers le milieu du siècle. Dyer, un ami de Charles Lamb, écrivait en 1793 : « Elles n'existent pas dans beaucoup de villes, dans plusieurs autres, il y a des fonds destinés à ces établissements, quelqu'un en profite mais il n'y a point d'école de charité; dans la plupart des villages il n'y a aucune fondation gratuite pour instruire les enfants pauvres (1). » Dyer fait encore remarquer que, dans l'acte de fondation des *Écoles de charité*, en 1713, il est dit que les enfants des pauvres seront élevés dans la connaissance et la pratique de la religion chrétienne telle qu'elle est enseignée par l'Église anglicane et que, par conséquent, ces écoles ne sont pas ouvertes à toutes les sectes dissidentes. Dyer demande que des inspecteurs soient envoyés dans les écoles de charité où la discipline du fouet ne produit guère de bons résultats. En 1746, en Angleterre et dans le Pays de Galles, 28.896 élèves recevaient l'instruction dans les écoles de charité (2). Mrs Trimmer, en 1792, compte encore 40.000 élèves mais elle constate que ces écoles sont en défaveur et qu'un certain nombre d'entre elles ont disparu (3).

L'insuffisance notoire des *Écoles de charité* se manifestait en Angleterre au moment même où les écrivains et les revues proclamaient la nécessité et les avantages

(1) *The Complaints of the poor people of England*. 1793, in-8°, pp. 54-57.

(2) Rapport de 1740. Cf. DAVID SALMON, *Educ. of the poor in the XVIII-th century*.

(3) *Reflections upon the Educ. of Children in Charity Schools*. 1792, in-8°, p. 12.

de l'éducation. A peine osait-on admettre alors que les pauvres avaient besoin d'instruction générale mais personne ne contestait la nécessité d'augmenter l'instruction religieuse. Il devenait évident que le meilleur moyen d'arriver à ce but était d'apprendre à lire aux enfants du peuple, ils pourraient ainsi lire la Bible ; plus développés, ils recevraient mieux l'instruction morale du pasteur, deviendraient de meilleurs sujets et de meilleurs paroissiens ; c'est ainsi que l'on s'explique la fondation des *Écoles du dimanche* vers 1780. Avant cette époque, différents essais avaient été tentés pour instruire les enfants le dimanche ; il faut citer les noms de Hannah Ball, du Rév. Théophile Lindsay, d'Adam Crompton et d'autres qui enseignent pour leur plaisir aux enfants du peuple (1), mais on doit à Robert Raikes, imprimeur et éditeur à Gloucester, l'idée de créer des *Écoles du dimanche* dans toute l'Angleterre.

Robert Raikes fonda sa première école à Gloucester dans South Alley. Après trois ans d'efforts, commençant à avoir confiance en son œuvre, Raikes lança son idée dans son journal, *The Gloucester Herald*, le 3 novembre 1780. Il détaillait les bons résultats donnés par les quelques écoles établies dans les paroisses de Gloucester : « L'ignorance barbare » où vivent les enfants décroît, disait-il, et l'on a tort de croire que les pauvres sont incapables de perfectionnement. » Le *Gentleman Magazine*, frappé du bon sens des articles de Raikes, se fit bientôt le champion des *Écoles du dimanche* (2) et un mouvement d'éducation très puissant s'établit en faveur de ce nouveau système d'éducation populaire. « Il est incroyable, écrivait Raikes en 1787, de voir avec quelle rapidité cette graine de moutarde étend ses racines sur la nation...

(1) Cf. Sunday Schools in England before Raikes. *The Encyclopedia of Sunday Schools*, New-York.

(2) Cf. juin, 1784, janvier 1787, etc.

Le nombre d'enfants pauvres... reçus maintenant dans ces petits séminaires d'éducation s'élève à 250.000 (1). »

Deux des meilleures collaboratrices de Raikes furent Mrs Trimmer et Hannah More, toutes deux femmes du monde et éducatrices distinguées. Grâce aux efforts de la première, des écoles du dimanche furent ouvertes à Brentford en 1786. La reine d'Angleterre désirant créer des écoles à Windsor, demanda des conseils à Mrs Trimmer. C'est aussi pour répondre à un désir de la reine que la bonne dame publia, en 1787, *l'Économie de la charité* (2) où elle expliquait le but et l'organisation des écoles du dimanche. Elle demandait aux demoiselles de vouloir bien enseigner dans ces écoles et aider à leur organisation ; elle décrivait l'ouverture d'une école dans un village et la joie des parents et des enfants. L'influence du livre fut immédiate et profonde ; de nombreuses dames fondèrent des écoles après l'avoir lu (3). Lord Guilford établit des écoles dans les comtés de Bedfordshire et de Kent (4). Les villes de Nottingham, Newark, Mansfield, Shetford, Taxford, Worksop, Southwells fondent des écoles (5) et beaucoup de paroisses avoisinantes imitent leur exemple.

Dans le comté de Somersetshire, Hannah More et sa sœur s'occupaient activement de l'éducation des pauvres. A trente-quatre ans, après une vie littéraire brillante mais courte (1779-1781), Hannah More, fatiguée des salons de Londres, se retira à la campagne. Au cours d'une visite, Wilberforce, frappé de la misère des habi-

(1) Lettre de Raikes, décembre 1787. D'après JOHN ASHTON, *Men Maiden and Manners*. Lond., 1883, in-12 p. 119.

(2) *The Economy of Charity*, 1787, in-12. Edit. augmentée. Lond. 1801 2 vol. in-8°.

(3) *Account of the life and writings of Mrs Trimmer*. Lond., 1814, in-8°. Lettres de Mrs Denward, du Rev. Kayes, etc.

(4) *Id.*

(5) *Id.*

tants de Cheddar, proposa à Hannah More de l'aider pécuniairement si elle voulait se charger d'organiser des écoles. Malgré des difficultés de tous genres, les deux sœurs se mirent à l'œuvre dans un pays où, dit Martha More, le Christ n'était pas mieux connu que dans les forêts de l'Afrique. Bientôt des écoles furent fondées dans les paroisses de Cheddar, de Nailsea, d'Axbridge, de Congresbury et d'autres. Le clergé anglican ne vit pas toujours d'un bon œil l'établissement des *Écoles du dimanche*. Hannah More fut vivement attaquée par le *Vicaire* de Blagdon, qui accusait les maîtres et les maîtresses d'enseigner des doctrines méthodistes et séditeuses. De tous côtés on prit la défense d'Hannah More (1), les écoles se développèrent rapidement autour de Cheddar et les deux frères sœurs avaient fort à faire pour visiter les établissements qu'elles avaient fondés. Le mouvement s'étendit bientôt à toute l'Angleterre grâce aux revues et à certains prédicateurs qui prêchaient la nouvelle croisade contre l'ignorance dans les paroisses les plus reculées. Néanmoins les efforts des philanthropes étaient éparpillés, il fallait profiter de l'enthousiasme et du zèle éveillés en Angleterre pour organiser les *Écoles du dimanche* d'une façon permanente. En 1785, William Fox, un marchand de Londres, Jonas Hanway et d'autres hommes influents fondèrent la « Société pour l'établissement et le maintien des *Écoles du dimanche* (2) ». Des sociétés semblables furent instituées en Écosse (3), à Aberdeen et à Glasgow (4). Un rapport de la *Sunday School Society* confirmait, en

(1) Cf. Dr Moss, *A statement of the facts relative to Miss More's schools*. Bath, 1801, in-12 ; an Expostulatory letter to the Rev. Sir Abraham, Elton, Bart, etc.

(2) « Society for the Establishment and support of Sunday Schools », appelée « Sunday School Society. »

(3) « Edinburgh gratis Sabbath School Society ».

(4) Cf. WILLIAM H. GROSER, *A hundred years' work for the children*. Lond., 1803, in-8°, p. 4.

1803, l'existence de 7.125 écoles du dimanche avec 88.860 maîtres et 844.728 élèves. Mais la *Sunday School Society* déclina assez rapidement, certains défauts de constitution l'empêchant de rayonner sur toute l'Angleterre (1). Dans les premières années du dix-neuvième siècle, elle fut absorbée dans une jeune et vigoureuse institution appelée *The Sunday School Union*, qui avait été fondée à Londres en 1803 par William Brodie Gurney. Dès lors les écoles du dimanche prirent une extension énorme; aujourd'hui encore *The Sunday School Union* est une société florissante qui a pignon sur rue dans Old Bailey et qui pourvoit à l'instruction de centaines de milliers d'enfants.

En somme, vers 1790, les *Écoles du dimanche* vinrent heureusement aider à l'œuvre des *Écoles de charité* (2) qui périlcliaient depuis une trentaine d'années. L'instruction était donnée le dimanche, les enfants s'assemblaient généralement à l'Église; le *pasteur* ou des maîtres payés leur apprenaient à lire. Après quelques mois de cet enseignement accompagné d'explications orales sur les *Écritures*, les enfants commençaient à lire dans le *Catéchisme des Écritures*, de Mrs Trimmer. Il ne faut pas oublier que les véritables promoteurs des écoles du dimanche se plaçaient à un point de vue strictement religieux; ni Mrs Trimmer, ni Hannah More ne permettaient que l'on enseignât l'écriture et le calcul dans leurs écoles: « Il ne me semble pas convenable d'enseigner l'écriture et le calcul dans les *Écoles du dimanche*. Il n'est même pas absolument nécessaire que les enfants de basse

(1) W. H. GROSER, *loc. cit.*, p. 5.

(2) Ces dernières continuèrent à vivre à côté des *Écoles du dimanche*. Le rapport des commissionnaires sur l'éduc. des pauvres (1819) nous apprend qu'entre autres, l'école d'Aldgate (*Aldgate Ward Charity School*), fondée en 1717 existait encore en 1819. Elle vivait sur un dividende de £ 97. 12 s. 6 d. et donnait l'instruction à 70 garçons et à 40 filles. Le salaire du maître et de la maîtresse était de £ 80 et £ 50 respectivement.

classe apprennent ces choses. » C'est ainsi que s'exprime Mrs Trimmer dans son *Économie de la Charité* (1). Quelques années après, elle devait, dans son *Gardien de l'éducation* (2) batailler avec les partisans de l'éducation nationale et s'attirer la colère du docteur Bell (3) et les sarcasmes de Sidney Smith (4). Hannah More, plus conservatrice encore que Mrs Trimmer, écrivait à un de ses amis : « Je ne permets pas que l'on enseigne l'écriture (5). » La peur des deux bonnes dames a quelque chose de comique ; l'instruction leur semblait une bien belle acquisition mais vraiment trop dangereuse pour être donnée libéralement à tous les pauvres. Elles étaient pourtant convaincues qu'il fallait leur en donner quelques bribes et cela pour la plus grande gloire de l'Église, mais, effrayées de leur audace, elles crurent nécessaire de fixer des limites. Ainsi Mrs Trimmer trouvait dangereuse l'éducation des écoles de charité : seuls les enfants des pauvres destinés à l'enseignement ou à d'autres professions libérales devraient être admis dans ces écoles ; les autres, afin de ne pas élever leurs idées au-dessus « des plus basses occupations... et de ne pas les disqualifier pour ces offices serviles... (6) », devraient se contenter de l'instruction donnée dans les écoles du dimanche ou être placés dans les écoles d'industrie (*Schools of Industry*). L'École d'industrie était, en effet, à côté de l'École du dimanche et de l'École de charité, une troisième forme de l'enseignement populaire. Elle était destinée à apprendre aux enfants un métier et toutes sortes de travaux manuels.

Il existait à Londres deux excellentes écoles de ce

(1) *Loc. cit.*, pp. 159, 182.

(2) *The Guardian of Education*. Lond., 1808, in-8°.

(3) Cf. DAVID SALMON, *Jos. Lancaster*, pp. 25 et 309.

(4) Cf. *Edinburgh Review*, n° 17, p. 177.

(5) Lettre à M. Bowdler. *Mendip. Annals*, Lond. 1859, in-8°, p. 6.

(6) *Reflections on Charity Schools*, p. 22.

genre : les garçons mettaient les têtes aux épingles, empaquetaient les souliers destinés à l'exportation, tandis que les filles filaient la laine et faisaient des chemises pour les magasins (1). William Corston avait établi une bonne école à Fincham (2). On trouve d'autres établissements semblables à Kendal, Lewisham et à Birmingham. Mrs Trimmer préconisait la création des *Écoles d'industrie* dans l'*Économie de la charité* ; elle ne donnait que fort peu d'attention à l'éducation intellectuelle, croyant que les maîtres trouveraient bien toujours un peu de temps pour enseigner à lire aux petits écoliers (3) ; cependant certaines *Écoles d'industrie* consacraient une partie de la journée à l'instruction élémentaire.

Les *Écoles d'industrie* n'eurent pas le succès sur lequel comptait Mrs Trimmer ; elle constate elle-même, en 1792, qu'elles ne se développent guère (4). Ces écoles semblaient pourtant être le type idéal de l'école populaire ; les petits écoliers gagnaient quelques sous, fruit de leur travail, l'instruction donnée était si limitée qu'elle ne pouvait effrayer ceux qui craignaient d'instruire le peuple. Pitt, en 1796, proposa au Parlement une réforme de la loi sur les pauvres (*Poor Law*) et la création d'*Écoles d'industrie* dans tout le pays. Bell s'occupa de la même question en 1808, néanmoins ces écoles ne prirent aucune extension.

Un mouvement en faveur de l'enseignement populaire s'était manifesté de bonne heure dans le pays de Galles. Le révérend Griffith Jones, constatant les très médiocres résultats donnés par les *Écoles de charité*, avait fondé, dès 1737, ses « Écoles de piété » où l'on enseignait à lire la Bible en gallois, et où l'on donnait une instruction

(1) *Reflections on Charity Schools*, p. 13.

(2) Cf. DAVID SALMON, *Jos. Lancaster*, p. 17.

(3) *Economy on Charity*, p. 205.

(4) *Reflections on Charity Schools*, p. 13.

religieuse orale. Ces écoles s'installaient pour trois ou six mois dans un village, puis les maîtres s'en allaient plus loin porter la lumière aux gens de tous âges. Les cours avaient lieu le soir et pendant la journée (1). Après la mort de Griffith Jones, en 1751, Mme Bevan se dévoua à la même tâche. En 1777, il avait été établi 6.465 écoles fréquentées par 314.054 écoliers, sans compter les élèves adultes des cours du soir. Entre 1777 et 1785, les « Écoles circulantes » cessèrent d'exister, puis elles furent rétablies par Thomas Charles de Bala. Bientôt de nombreuses écoles du dimanche furent fondées et ouvertes aux grandes personnes aussi bien qu'aux enfants (2).

IV

En jetant un regard en arrière sur les différentes écoles populaires que la philanthropie du dix-huitième siècle s'efforça de développer, on constate de magnifiques efforts et un esprit d'initiative digne de tous les éloges, mais toutes ces institutions étaient insuffisantes pour répondre aux besoins du peuple ; l'instruction dispensée par les différentes institutions charitables paraissait trop une sorte d'aumône que les riches accordaient aux pauvres, et l'on a vu avec quelle pusillanimité les meilleurs partisans de l'éducation populaire mesuraient la science aux enfants pauvres. L'éducation populaire telle que l'envisageaient Mrs Trimmer, Hannah More et beaucoup d'autres, n'était qu'un moyen de faire accepter au peuple agité par les idées révolutionnaires ambiantes sa sujétion séculaire au roi et à l'Église. Cependant, depuis quelques années, de nouvelles idées se faisaient jour.

(1) Cf. *Welsh, Piety*, 1743.

(2) Dr. EVANS, *The Sunday schools of Wales*.

S'il est vrai que « l'éducation seule fait toute la différence entre des individus à peu près bien organisés (1) », pourquoi seuls les riches bénéficieraient-ils des bienfaits de l'éducation ? En France, depuis 1763, un nouveau projet d'éducation s'élaborait. La Chalotais, dans son *Essai sur l'éducation nationale* faisait de « l'institution, des enfants un grand objet de gouvernement (2) ». Pré-tendre que tous les citoyens avaient le droit de s'instruire et que l'État devait se charger de l'éducation du peuple, était une idée qui, bien qu'elle n'eût pas la sanction de Voltaire et de Rousseau, fit rapidement son chemin. Reprise par le président Roland en 1768 (3) et par Turgot en 1775 (4), elle s'épanouit dans les célèbres rapports de Talleyrand, de Lakanal, de Condorcet, de Lepelletier et d'autres orateurs aux assemblées révolutionnaires.

En Angleterre, d'excellents esprits avaient compris, avant 1789, la nécessité d'une éducation nationale. Dans un livre intitulé *Thoughts on Civil Liberty* (5), le docteur Brown demandait un plan d'éducation unique dans toute l'Angleterre ; il n'y aurait plus de divergences d'idées, partant plus de factions politiques. Priestley combat cette idée (6) : si l'on suivait le plan du docteur Brown, il n'y aurait plus, en Angleterre, qu'un seul type d'homme ; il n'y aurait plus ni progrès, ni liberté. Des considérations économiques amenèrent Adam Smith à consacrer quelques pages de son fameux livre *la Richesse des Nations* aux « dépenses des institutions pour l'éduca-

(1) HELVÉTIUS, *De l'Homme*, 1772, in-8° sect. 1.

(2) Cf. Lettre de Voltaire, 22 juin 1763.

(3) Compte rendu, 3 mai 1768-1770, in-4°.

(4) *Des administrations provinciales*. Mémoire présenté au Roi. 1775. Lausanne, 1788, in-8°.

(5) Lond., 1765, in-8°.

(6) *An Essay on a course of Liberal Educ.* Lond., 1765, in-8°. Cf. *Remarks on a code of Educat. proposed by Dr. Brown...*

tion de la jeunesse (1) ». Dans une société civilisée et commerçante, disait-il, l'éducation de l'homme du peuple, peut-être plus encore que celle de l'homme riche, exige l'attention du gouvernement. Il demandait l'établissement de petites écoles dans toutes les paroisses avec des maîtres payés mi par l'État, mi par les parents, craignant que les maîtres ne négligeassent leur enseignement s'ils ne dépendaient que de l'État. Quelques éléments de géométrie et de mécanique seraient joints aux connaissances élémentaires. En développant la raison et le sens critique, l'éducation rend l'homme du peuple moins sujet aux erreurs de l'enthousiasme et de la superstition et par là moins facilement l'instrument des partis hostiles au gouvernement. L'éducation populaire est donc un élément stabilisateur dans l'État, c'est pourquoi il est nécessaire d'en faire une charge publique et de la rendre obligatoire en exigeant des jeunes gens un examen à leur entrée dans les corporations.

Des considérations analogues à celles qui avaient inspiré Adam Smith, amenèrent Malthus, autre économiste célèbre de la fin du siècle à s'occuper de questions d'éducation. Il s'indigne que l'Angleterre ne fasse rien pour instruire le peuple. Il propose la création d'écoles paroissiales sur le plan d'Adam Smith, car « l'éducation est un de ces biens que tout le monde peut partager (2) », et le rôle de l'État est de la mettre à la portée de tous. Malthus écrivait son livre en 1798, il avait donc été témoin du mouvement révolutionnaire anglais ; cependant, plus encore qu'Adam Smith en 1776, il croit que le savoir chez le peuple est un élément de sécurité, il compare la tranquillité et la constance des Écossais qui jouissent depuis longtemps d'un bon sys-

(1) *Wealth of Nations*. Lond. 1775-1776, liv. V, ch. I, part. III, art. 2. Edit. Buchanam. Edin. 1814, in-8°, pp. 195-200.

(2) *Essay on the principle of population*. Lond., 1798, in-8°, liv. IV, ch. III.

tème d'éducation populaire, à la turbulence des Irlandais ignorants. Toutefois, il faut non seulement donner au peuple des connaissances élémentaires, il faut l'instruire de ses devoirs et de ses intérêts. Il faut persuader les gens que leur état ne peut pas être sensiblement amélioré par un changement de gouvernement, idée qui est à la base de toutes les révolutions. Cette amélioration dépend de leur propre travail et de leur propre prudence (1).

Les idées égalitaires purement révolutionnaires se retrouvent chez Thomas Paine, le fougueux auteur des *Droits de l'homme* (1791-1792). Ici, plus d'arguments d'économiste, le gouvernement civil... doit pourvoir à l'instruction de la jeunesse. Seuls les gouvernements monarchiques craignent l'instruction du peuple car ils ont besoin de l'ignorance pour se soutenir ; un bon gouvernement ne devrait pas permettre qu'un citoyen restât sans éducation (3). Paine voudrait que des écoles payantes s'ouvrissent dans toutes les paroisses. L'État payerait pour chaque enfant très pauvre une subvention annuelle de quatre livres sterling, ce qui permettrait aux parents de payer la scolarité. Aux classes moins pauvres, on accorderait dix shellings par an pour la scolarité, pendant six ans... et un petit écu annuellement pour acheter du papier et des livres à épeler (3).

D'autres voix s'élevèrent en faveur de l'éducation nationale. Georges Dyer, dans ses *Plaintes du pauvre peuple d'Angleterre* (4) (1793), demandait que les *Écoles de charité* fussent réglementées par un acte du Parlement et ouvertes à tous les enfants des pauvres. Il aurait voulu, par esprit d'égalité, que les enfants des riches et des pauvres fussent élevés dans les mêmes écoles bien qu'il

(1) *Essay on the principle of population*, liv. IV, ch. IX.

(2) *Rights of man*. Lond., 1791, in-8°, liv. II, ch. v.

(3) *Rights of man*, liv. II, ch. I.

(4) *Loc. cit.*

admit une différence entre les matières à enseigner aux uns et aux autres (1). Pourtant, le plus révolutionnaire des écrivains anglais combattit les projets d'éducation nationale. William Godwin craignait que l'État, seul dispensateur de l'éducation, ne mit sa marque sur chaque enfant. « On a dit, écrivait Godwin, que l'on ne pouvait guère demander aux citoyens d'un même pays d'obéir à des lois qu'ils n'étaient pas capables de lire et qu'il fallait donc instruire tous les enfants du peuple aux frais de l'État. Cet argument ne vaut rien ; les lois n'empêchent pas les crimes, et, d'autre part, il y a dans la conscience humaine, un sens de la justice et de l'injustice souvent froissé par les lois faites par l'État pour sauvegarder ses intérêts et restreindre la liberté individuelle ; l'enseignement étatiste détruirait en nous ce sens commun et ferait de chaque individu un esclave des lois. En outre, qui dit établissement public dit chose permanente ; chaque opinion admise et enseignée par l'État devient un dogme presque impossible à détruire, les enfants seront donc nourris d'un petit nombre de vérités officielles, il y aura uniformisation des esprits moulés sur le même modèle. Somme toute, l'éducation nationale, simple instrument dont les gouvernements se serviront pour glorifier leurs institutions et les perpétuer, est donc une chose dangereuse qu'il faut éviter (2) ». Ces idées révolutionnaires de Godwin furent bienvenues à la fois par une fraction des libéraux avancés et des conservateurs, mais le *tolle* qui s'éleva contre *Political Justice* prévint toute sérieuse utilisation de ces idées par les adversaires de l'éducation nationale.

A la fin du dix-huitième siècle, l'intérêt croissant que l'on porte à tout ce qui touche à l'éducation semble indi-

(1) *Loc. cit.*, ch. III, p. 18.

(2) *Political Justice*. Lond., 1793, 2 vol. in-4°.

quer que l'on soit à la veille de changements radicaux dans le domaine de l'éducation populaire. Si Thomas Paine, trop compromis par ses théories révolutionnaires, ne pouvait guère convaincre les conservateurs de la nécessité de l'éducation nationale, il n'influa pas moins profondément sur les milieux ouvriers ; Malthus, d'autre part et surtout Adam Smith furent lus et appréciés. Cependant le gouvernement anglais fit longtemps la sourde oreille, la cause de l'instruction populaire semble avoir été suspecte aux ministres et au Parlement qui prirent des mesures si sévères contre les révolutionnaires. Pendant longtemps, l'initiative privée devait seule continuer à travailler au développement de l'éducation populaire. Le Parlement britannique rejeta, en 1807, un plan d'éducation nationale. Grâce aux efforts de Brougham, différents comités enquêtèrent sur l'état de l'éducation en Angleterre, mais un nouveau plan présenté au Parlement en 1820 fut encore rejeté. Ce n'est qu'après le *Reform Bill* de 1832 et au moment où le mouvement en faveur de l'éducation du peuple était devenu irrésistible que le Parlement vota un premier crédit de 20.000 livres pour la création d'un certain nombre d'écoles élémentaires par tout le royaume.

CHAPITRE III

**La nouvelle école d'éducateurs : sa pédagogie s'inspire de
Locke et de Rousseau.**

PREMIÈRE PARTIE

Après avoir considéré les causes du mouvement pédagogique en Angleterre dans la deuxième moitié du dix-huitième siècle, nous nous sommes arrêtés quelques instants sur les écrits des philosophes et des économistes, surtout préoccupés de la réforme de l'enseignement public ou du développement de l'éducation populaire. Nous pouvons nous tourner maintenant vers les écrivains, qui donnèrent leur attention aux théories et aux méthodes pédagogiques.

Qui se souvient aujourd'hui de ces ouvriers de l'éducation ? Sait-on encore que William Godwin et Priestley laissèrent pour un temps leurs études sociales ou scientifiques, pour s'occuper de théories pédagogiques ? Connait-on encore autrement que de nom Mrs Macaulay, David Williams, Vicesimus Knox, les Edgeworths, tous des écrivains distingués, qui bataillèrent pour ou contre les idées nouvelles que Locke et Rousseau avaient imposées au monde ? Tous furent lus et appréciés de leur temps, certains d'entre eux furent même célèbres ; s'ils sont oubliés maintenant, c'est qu'ils n'eurent que peu d'idées originales, et ne cherchèrent point à étonner le

monde par de vastes systèmes. Peut-être en étaient-ils incapables, peut-être aussi venaient-ils trop tard dans un monde ébloui par Rousseau. En tout cas, ils cherchèrent à faire œuvre pratique, en mettant au point les idées de leurs illustres devanciers.

Vers 1770, les éducateurs anglais forment deux camps résolument opposés : les champions des idées nouvelles et les partisans des vieilles méthodes humanistes. L'école nouvelle se compose d'un certain nombre d'hommes pondérés, n'avançant qu'à tâtons sur le terrain des nouveautés et de quelques enthousiastes qui, vite assagis par l'expérience, surent fort bien réduire les théories nouvelles aux exigences de la pratique. Les uns et les autres sont, à des degrés différents, des disciples de Rousseau. Richard Lowel Edgeworth peut être considéré comme le chef de cette école. Le représentant le plus distingué et le plus compétent de l'ancienne école d'éducateurs est Vicesimus Knox, directeur du collège de Tunbridge.

Les partisans de l'ancien système d'éducation veulent profiter de la jeunesse de l'enfant pour éduquer ce dernier, ils sont pressés : « Alphabets, grammaires, dictionnaires, verges et maîtres sont réunis, on ne doit plus entendre parler dans la maison que de devoirs, et l'on ne doit plus y voir que des larmes. » C'est ainsi qu'Edgeworth décrit ce système (1). L'autre école pleine des idées de Rousseau, disait avec une éloquence qui touchait le cœur des mamans : « Pas de larmes, pas de devoirs, pas de maîtres, rien ne doit être enseigné par force, les enfants doivent être laissés tout à fait en liberté ; ils apprendront d'eux-mêmes, et beaucoup mieux, tout ce que vous pourrez leur enseigner ; leur mémoire ne doit pas être encombrée de choses inutiles,

(1) *Essays on Practical Education*. Lond., 1798, 2 vol. Edit. Hunter, 1822, 3 vol., in-12, vol. 1, p. 57.

il faut laisser croître la raison (1). » Ce sont là les limites extrêmes des deux écoles; de part et d'autre, les éducateurs surent généralement rester en deçà et Edgeworth mieux encore que les autres.

I

Dans sa vie mouvementée, Joseph Priestley, le chimiste bien connu, exerça, pendant un temps, les fonctions de professeur à l'Académie de Warrington (1761-1767). Par ses connaissances encyclopédiques, par ses travaux théologiques, scientifiques et politiques, Priestley rappelle les vastes intelligences de la Renaissance. On n'est qu'à demi étonné de le voir s'occuper de pédagogie. Il écrivit en 1765, un *Essai sur un cours d'éducation libérale* (2), où il blâme les collèges de n'offrir qu'un plan unique d'éducation. Il faut, dit-il, un plan d'éducation libérale, un cours d'histoire civile et politique. L'auteur donne vraiment la mesure de son talent dans un *Plan de conférence sur l'histoire* (3). On peut regretter vivement que Priestley n'ait pas rédigé ces conférences; c'eût été, il est vrai, le travail d'une vie. S'il avait pu toutefois, traiter en détail celles où il s'occupe de la manière d'étudier l'histoire, on aurait eu un monument historique de la plus haute importance, ses observations font pressentir les grands historiens du dix-neuvième siècle.

En 1778, Priestley publie ses *Observations mêlées concernant l'éducation* (4). Ce traité n'offre rien de bien frappant. L'auteur reproche à ses prédécesseurs de n'avoir donné que trop peu d'attention à la vie que doit

(1) *Loc. cit.*, vol. I, p. 57.

(2) *An Essay on a course of liberal education*. 1765, in-8°.

(3) Ce plan était joint à l'Essai ci-dessus.

(4) *Miscellaneous observations relating to Education*. Bath, 1778, in-8°.

mener l'étudiant, après sa sortie de l'école. Il revient encore sur la nécessité d'une culture spéciale pour les jeunes gens destinés aux hautes fonctions civiles, c'est la seule idée qui lui soit propre. Sur les autres points, il ne fait guère que répéter ce qui a déjà été dit. On peut dire sans crainte, que les travaux pédagogiques de Priestley n'ont rien ajouté à sa gloire.

Le docteur David Williams, l'un des rares disciples de Rousseau, qui restèrent fidèles au maître pendant toute leur vie (1), est une figure intéressante parmi les champions de l'école nouvelle. Nous connaissons déjà son pensionnat et ses expériences ; le succès de ses méthodes d'éducation ne fait aucun doute ; ses ennemis même reconnaissaient qu'il était homme de « grande adresse et intégrité », dans ses entreprises pédagogiques (2). Le premier traité d'éducation de Williams, daté de 1774 (3), montre chez l'auteur beaucoup d'enthousiasme, mais un certain manque de maturité d'esprit. Dans une série de tout petits chapitres, l'auteur présente assez confusément ses idées sur l'éducation : une pure copie des meilleures parties de *l'Émile*. Vague et verbeux lorsqu'il parle de Rousseau, l'auteur sort des louanges et des critiques générales dans le chapitre sur Helvétius. Il semble prendre parti pour Rousseau contre Helvétius. L'homme ne naît pas indifférent au bien et au mal, il n'est pas cruel (4) ; loin d'être à l'origine une bête féroce, l'homme naturel devait plutôt être dans un état d'innocence et disposé au bien (5). L'influence de Con-

(1) « The eloquence of Rousseau in reproaching the errors of Educ. had made indelible impression on my mind. » *Lect. on Educ.*, p. 82.

(2) Cf. ORPHEUS, *Priest of Nature and Prophet of Infidelity*. Poem. Lond., Stockdale, 1781.

(3) *Treatise on Education*. Lond., 1774, in-12.

(4) *Id.*, chap. VIII, p. 72, et HELVÉTIUS, *De l'Homme...* 1772, 2 vol in-8°, sect. v, chap. IV.

(5) D. WILLIAMS. *Loc. cit.*, p. 7.

dillac et d'Helvétius est très marquée, mais, là encore, Williams n'est pas clair : « Toutes les idées viennent de l'éducation. Je pense cependant que la nature n'a pas donné à tous les hommes la même capacité de développement. L'esprit est certainement un papier blanc (1) ... »

En 1787, Williams publia ses *Lettres sur l'Éducation* (2). La *Monthly Review*, toujours accueillante aux ouvrages de pédagogie, se montre cette fois fort sévère. L'auteur, dit-elle, est quelque pédant de collège, « solennellement ennuyeux et superficiel... nous considérons cette publication comme inutile (3) ». L'ouvrage pour lequel Williams mérite vraiment une place parmi les bons éducateurs du temps, est un gros livre intitulé *Conférences sur l'éducation* (4). Ces conférences semblent vraiment avoir été faites par Williams à ses ouailles, et on ne peut s'empêcher d'admirer la patience de ces braves gens qui, en guise de sermon, écoutèrent les cinquante-quatre longues causeries de leur pasteur; on peut aussi en tirer des conclusions sur l'intérêt pédagogique qui animait les gens du dix-huitième siècle. Un grand nombre d'entretiens sont réservés à la discussion des idées de Rousseau, et en vérité tout le livre est un commentaire de *l'Émile*. Bien que profondément pénétré de l'excellence des théories nouvelles, Williams sait très bien tirer ce qui, parmi ces nouveautés, est utile et pratique; le livre, en effet, est moins un traité théorique qu'une série de méthodes et de procédés d'éducation expérimentés par l'auteur. Williams avoue franchement ses fautes mais il enregistre aussi ses succès, et on peut dire qu'avant *l'Éducation pratique* des Edgeworths, les conférences de Williams étaient le

(1) WILLIAMS, *Loc. cit.*, p. 65, etc.

(2) *Letters concerning Education*. Lond., 1785. in-8°.

(3) *Monthly Review*, 1785.

(4) *Lectures on Education*. Lond., 1789, 4 vol. in-8°.

meilleur exposé des théories et des méthodes nouvelles. Le grand principe de l'auteur est qu'il ne faut pas élever les enfants suivant des préceptes moraux et des théories scientifiques, mais par des exercices et des expériences; soigneusement guidés, ils doivent être eux-mêmes les ouvriers de leur éducation. On trouve dans ce gros ouvrage, d'excellentes choses sur la nécessité de développer chez l'enfant le désir du savoir, on y trouve aussi des théories assez confuses sur la formation des idées, les relations entre le cœur et l'esprit, considérations évidemment inspirées de Rousseau, d'Helvétius et de Condillac. La *Critical Review* (1) reprocha à l'auteur d'employer trop d'artifices dans l'éducation des enfants. La *Monthly Review*, plus justement, reconnut le mérite de l'œuvre, elle condamna pourtant certaines idées religieuses de Williams (2).

Aucun des écrivains pédagogiques de la fin du dix-huitième siècle ne reflète plus exactement toutes les idées ambiantes que la savante Mrs Macaulay, l'auteur d'une histoire d'Angleterre fort prisée de son temps. Mrs Macaulay écrivit, en 1790, ses *Lettres sur l'éducation* (3), qui est l'ouvrage d'une éducatrice et d'un philosophe. Sauf en ce qui regarde l'éducation des filles, où elle a des idées presque aussi avancées que Mary Wollstonecraft (4), elle n'apporte presque rien de nouveau à la pédagogie. Elle a simplement lu et médité Locke, Fénelon, Rousseau, Mme de Genlis et Helvétius, et c'est en fonction de ces auteurs, qu'elle se présente au public. En lisant les *Lettres sur l'éducation*, on s'aperçoit qu'il n'y a pas, en Angleterre, un écrivain où l'influence de

(1) *Critical Review*, mai 1790.

(2) *Monthly Review*, avril 1790.

(3) *Letters on Education... with observations on religion and metaphysical subjects*. Lond., 1790, in-8°.

(4) Cf. *infra*, Appendice, pp. 242-243.

l'Émile soit plus marquée que sur Mrs Macaulay et ce n'est pas un mince tribut à la gloire de Rousseau, que l'admiration de cette femme, l'une des plus écoutées et des plus respectées du dix-huitième siècle. L'admiration est vive car les louanges abondent et l'influence est profonde, car *l'Émile* est cité à chaque instant; l'auteur parlant assez peu pour son propre compte, « s'abrite » souvent derrière l'autorité de Locke et de Rousseau.

Mrs Macaulay a été un philosophe avant d'être une éducatrice, c'est peut-être la raison pour laquelle elle adopte les idées pédagogiques les plus avancées du temps. Partant d'un principe bien connu d'Helvétius, elle fait dans sa préface la courageuse déclaration suivante : « Il n'y a pas de vertu ou de vice appartenant à l'humanité dont nous ne soyons pas responsable... Il n'y a pas de criminel, terminant sa misérable vie sur la roue en punition de ses offenses contre la société, qui ne puisse jeter tout le blâme de ses mauvaises actions sur son éducation (1)... » Cependant elle modifie légèrement son principe, dans la *Lettre IX* où elle écrit : « Le principe de toute passion et de tout appétit est latent dans l'esprit humain; mais je crois que son développement et ses excès, dépendent entièrement de son éducation. » La plupart des observations de Mrs Macaulay sur l'éducation physique et intellectuelle sont pleines de bon sens, il sera nécessaire de consulter souvent ses *Lettres*, en étudiant les idées directrices de l'éducation nouvelle.

En étudiant l'organisation d'une société idéale, fondée sur la liberté et la « justice politique », William Godwin, était fatalement amené à parler de l'éducation des enfants. Godwin considère le mariage comme « la pire de toutes les lois ». Il envisage l'abolition de cette institu-

(1) *Loc. cit.* Introduction, p. 12.

tion, l'amitié plutôt que l'amour doit régler les rapports entre les sexes. Quant à la question sexuelle, elle est de moindre importance. Quand l'enfant n'aura pas de père, son éducation sera l'affaire de la société. Cette société idéale n'essaiera pas de faire de l'enfant un esclave, comme le ferait l'État actuel si l'on établissait une éducation nationale. Un libre essor sera donné à l'esprit, cette page blanche. L'élève apprendra ce qu'il voudra, nulle créature humaine ne devant être forcée à étudier des choses dont elle ne voit pas l'utilité; toutefois, l'éducateur pourra éveiller chez l'enfant le désir de diriger ses efforts vers un point déterminé (1). Godwin rejette la théorie des idées innées et croit à la toute puissance de l'éducation (2), mais on peut se demander si les doctrines ultra-rousseauistes qu'il professe sont capables de former un vrai citoyen.

Godwin reprit ses idées hardies dans son *Enquirer* (3), un traité d'éducation publié en 1797. Si l'on met à part ce respect de la liberté de l'enfant qui était déjà dans *Political Justice*, le livre n'est pas très original; il eut pourtant plusieurs éditions. Godwin reprend simplement la plupart des questions que l'on a accoutumé de rencontrer dans les traités d'éducation de l'époque. Georges Mathias (4) déclare le livre plein de notions « mauvaises et absurdes », mais le *British Critic* qui, se souvenant de *Political Justice*, avait ouvert *The Enquirer* avec « le plus grand dégoût », veut bien reconnaître que Godwin s'amende et qu'il peut faire de la bonne besogne quand il veut (5).

Richard Lowel Edgeworth fut le chef d'une famille

(1) *Political Justice*, vol. II, pp. 849, 851, 853, 854.

(2) *Id.*, vol. I, p. 18.

(3) *The Enquirer or Reflections on educ.*, etc. Lond., 1797, in-8°.

(4) *The Pursuits of Literature*. 8° édit., 1798, p. 414.

(5) Janvier 1798.

d'éducateurs les plus distingués. Après une jeunesse studieuse, mais assez mouvementée, il s'établit en 1782, dans son domaine d'Edgeworths'town, en Irlande. Il était alors âgé de trente-huit ans et était déjà remarié pour la troisième fois. Il s'occupa activement de son domaine et, aidé de sa femme, Mrs Elisabeth Edgeworth, et de sa fille aînée, Maria, alors âgée de quinze ans, il se chargea lui-même de l'éducation de sa nombreuse famille.

Maria Edgeworth était instruite, elle connaissait bien l'italien et le français; l'éducation de l'un de ses frères fut confiée entièrement à ses soins. Conteur charmant, elle eut souvent l'occasion d'utiliser son talent à distraire les petits frères. En fait, ce sont certains de ces contes inventés par la jeune fille qui furent publiés en 1796 sous le nom de *The Parent's assistant*.

Les incidents de la vie journalière, les occupations du père, les travaux des champs et du ménage, tout servait de sujet d'éducation à Edgeworths'town. L'enseignement scientifique était particulièrement soigné : on construisait des ballons, on faisait du savon d'après une formule de la *Chimie* de Nicholson, de l'essence de rose d'après la *Chimie du goût et de l'odorat* de Mme de Lagaraye (1). L'éducation littéraire n'était pas négligée; le père lisait à sa famille l'*Illiad*e et l'*Odyssée* dans la traduction de Popé.

L'éducation à Edgeworths'town était une œuvre scientifique. En 1776, Mrs Honora Edgeworth, seconde femme d'Edgeworth, avait résolu de prendre note au jour le jour, de toutes les petites choses qui marquent le progrès de l'esprit chez l'enfant. Elle pensait que l'éducation devait être considérée comme une science expérimentale (2). Cette méthode fut poursuivie « par intervalles (3) » après

(1) Lettre de Maria Edgeworth.-D'après Miss PATERSON, *The Edgeworths*. Lond., in-12, p. 14.

(2) *Practical Education*. Appendix. Edit. Hunter, 1822, liv. III.

(3) *Pract. Educ.* Appendix. Edit. Hunter, 1822, liv. III.

la mort d'Honora et la plupart des observations recueillies servirent de base à plusieurs chapitres de l'*Éducation pratique*, un remarquable traité d'éducation qu'Edgeworth et sa fille publièrent en 1798 (1). On a souvent discuté sur les conséquences de cette collaboration du père et de la fille, collaboration qui s'étendit à plusieurs livres de littérature enfantine. Il se peut qu'au point de vue strictement littéraire l'influence d'Edgeworth ait été discutée, voire même fâcheuse, mais en matière d'éducation, la combinaison de deux esprits si différents a donné une œuvre originale, érudite et éminemment utile (2). Edgeworth avait de l'enthousiasme et Maria de la méthode, il avait l'esprit scientifique et elle aimait plutôt la littérature et la morale; tous deux étaient fort au courant de tout ce qui avait été écrit en pédagogie soit en France, soit en Angleterre, aussi l'*Éducation pratique* est-il un traité fort complet et représente, sous une forme modérée, la somme des tendances pédagogiques du dix-huitième siècle. Le livre se compose d'un certain nombre d'essais apparemment groupés sans ordre; ainsi on trouve, dans un seul volume, des essais sur les « jouets, les devoirs, l'attention, les serviteurs, les relations, le caractère, l'obéissance », etc. Les auteurs, dans leur préface, avertissent pourtant le lecteur qu'ils ont construit leur livre d'après un plan rigoureux, sans doute veulent-ils parler de cette fameuse division de l'éducation en trois parties : Éducation physique, intellectuelle et morale, qui, avouée ou sous-entendue, est à la base de tous les traités du temps... Le livre des Edgeworths, comme son nom l'indique, est rigoureusement pratique. Il n'apporte aucune « nouvelle théorie d'éducation », il offre simplement une synthèse de tout ce qui est pratique dans les œuvres des

(1) *Essays on Practical Education*. Lond., 1798, 2 vol.

(2) Du reste, en ce qui concerne l'*Éducation pratique*, les auteurs ont indiqué la part que chacun avait prise dans la composition du livre.

pédagogues du dix-huitième siècle. La préface prévient encore les éducateurs qu'ils ne trouveront rien dans ce livre concernant la religion et la politique. Ce silence des auteurs, sur un point aussi important que la religion, fut vivement critiqué (1) ; on les accusa de vouloir baser leur système d'éducation sur une morale sans Dieu, ils se défendirent de cette accusation dans la préface de leur seconde édition et prétendirent qu'ils n'avaient rien à dire sur l'éducation religieuse telle qu'elle était donnée dans la famille et à l'école.

Parmi les meilleurs éducateurs de l'école nouvelle, il faut placer Thomas Day qui mit ses théories dans un fameux livre de littérature enfantine, *l'Histoire de Sandford et Merton*, un pastiche fort habile de *l'Émile*. Ce livre eut un succès extraordinaire et fit pénétrer dans tous les foyers l'esprit nouveau.

Un philosophe distingué, Lord Kames, auteur des *Éléments de critique* et de *l'Histoire de l'homme* était très connu en Angleterre lorsqu'il publia, en 1791, ses *AVIS décousus sur l'éducation* (3). Les revues anglaises s'étonnèrent qu'un si bon philosophe eût pu écrire un si piètre traité d'éducation (4). L'examen du livre de Lord Kames nous révèle un autre disciple de Rousseau : « J'ai strictement adhéré au système de la nature, » dit l'auteur (5). *L'Émile* est cité à chaque instant et le plus souvent avec éloge. L'éducation est divisée en trois phases. Dans les deux premières, l'enfant est placé au milieu des choses et éduqué par elles ; dans la troisième, au moment où la raison est développée, des exhortations, des leçons de morale, viennent s'ajouter aux leçons de la nature.

(1) Cf. PICTET, *Bibliothèque Britannique*, n° 93, p. 271.

(2) *The History of Sandford and Merton*. Lond., 1783, 87, 89, in-12.

(3) *Loose Hints upon Education...* Edin., 1781, in-8° ; 2^e édit. 1782.

(4) *Critical Review*, Aug. 1781 ; Aug. 1782. — *Monthly Review*, May 1781.

(5) *Loc. cit.*, p. 270.

Une place doit être faite à Erasmus Darwin, l'auteur de *Zoonomia* du *Jardin botanique* et d'un ouvrage sur l'éducation des femmes. Un petit, cénacle littéraire s'était formé à Lichfield autour du savant docteur. Edgeworth et Thomas Day y fréquentaient au moment de leur plus grand enthousiasme pour Rousseau.

II

En face des éducateurs plus ou moins épris d'idées nouvelles se dressent tous les partisans du système pédagogique en honneur depuis le seizième siècle. En tête, se place Vicesimus Knox, que nous connaissons déjà pour sa courageuse critique des Universités. Si, la mort dans l'âme, il doit blâmer les défauts de l'université qu'il aime, il n'en est pas moins persuadé que les méthodes humanistes en usage dans les *Public Schools* et les Universités sont les meilleures. C'est pour défendre « cet ancien système d'éducation qui consiste en une discipline classique », pour réagir contre l'engouement du public pour toutes les innovations pédagogiques, les systèmes « plausibles et ingénieux » de Locke et de Rousseau, que le chef de l'École de Tunbridge écrivit ses essais sur l'*Éducation libérale* (1). Les nouveaux systèmes, dit Knox, tous du domaine spéculatif, seraient inutiles et peut-être même pernicioeux, s'ils étaient applicables, car ils offrent un plan d'éducation « plus superficiel et plus agréable à la paresse et au vice (2) ». Quelques mois plus tard, Percival Stockdale prenait vivement Knox à partie et lui reprochait de s'opposer aux réformes si nécessaires dans les

(1) *Liberal Educ.* Lond., 1780, in-8°.

(2) Préface.

Public Schools (1). Knox lui-même malmenait assez rudement les innovateurs. Il y avait donc lutte ouverte entre les deux écoles (2), les revues même prenaient parti. La *Critical Review* (3) applaudit à l'auteur qui blâmait l'amour de la nouveauté tandis que la *Monthly Review* (4), toujours favorable aux idées avancées, soutenait contre Knox que l'éducation privée était préférable à l'éducation publique.

Un autre et assez gauche partisan de l'éducation classique est James Fordyce, auteur de deux énormes traités de pédagogie et de sermons pour les dames (5). Fort estimé de son temps, Fordyce est tout à fait oublié aujourd'hui ; seuls les lecteurs de Miss Wollstonecraft retrouvent son nom dans la *Défense des droits de la femme* où il est fustigé de belle manière. Dans d'interminables dialogues entre les membres d'une académie idéale dirigée par Euphranor, Fordyce formule un plaidoyer en faveur de « l'ancienne éducation académique » et des usages de la bonne société... Il s'indigne que les éducateurs modernes veuillent diriger leur enseignement vers la pratique et donner à leurs élèves le plus court moyen de faire fortune. Tout préoccupé de formes extérieures, de bienséances et de flatteries à l'usage des riches et des dames de la société, Fordyce a pauvre mine auprès de la grande figure de Knox.

Une place plus importante doit être donnée à Thomas Sheridan, un professeur dont les critiques sur l'éducation britannique (6), publiées en 1756, furent l'objet d'une véridable controverse à Dublin (7). L'auteur prouvait que

(1) *An Examination... with remarks on Mr. Knox' book*. Lond., 1782, in-8°.

(2) Cf. *infra*, ch. III, 3^e partie.

(3) Février 1781.

(4) Juillet 1781.

(5) *Dialogues concerning education*. Lond., 1765, 2 vol. in-8°.

(6) *British Educ...* Lond., 1756, in-8°.

(7) Cf. *An Enquiry into the plan...* of SHERIDAN. Dublin, 1758, in-8°, et *A general view of the plan*. Dublin, 1758, in-fol., etc.

l'ignorance et le mauvais goût du temps venaient d'un mauvais système d'éducation. Encouragé par son succès, Sheridan composa un *Plan pour l'éducation des jeunes nobles et de la bourgeoisie* (1). Les méthodes actuelles sont mauvaises, elles tendent à faire des savants, elles devraient préparer de bons chrétiens et d'utiles citoyens. Pour cela il faut renforcer la discipline, il faut diriger les études vers un but directement utile. C'est, comme on le voit, une attitude contraire à celle de Fordyce. Les deux auteurs doivent pourtant être classés parmi l'ancienne école. Nulle part chez eux on ne trouve trace de l'esprit nouveau. Le livre de Sheridan fut aussi bien reçu que le premier. En 1784, un groupe de gentlemen publia un ouvrage pour approuver et soutenir son *Plan*... (2).

Somme toute, chez Sheridan et chez Knox, il y avait aussi un esprit réformateur, il serait donc injuste d'accuser l'ancienne école d'un sot entêtement, mais, en général, les modifications qu'ils veulent apporter à l'ancien système sont légères et visent plutôt la forme que le fond; parmi les hommes politiques qui se sont occupés d'éducation, Burke représente une même attitude d'esprit (3). Ils sont donc des partisans du progrès ils diffèrent en cela de certains classiques anglais qui, eux, ont le plus profond mépris pour toute innovation : « Je hais les chemins détournés en éducation, disait Johnson... l'éducation est aussi bien connue, et a été depuis longtemps aussi bien connue qu'elle le sera jamais (3). »

(1) *A Plan for the Educ. for the young nobility and gentry of Great Britain*. 1769, in-8.

(2) *An Examen of Mr. Sheridan's Plan*... Lond., 1784, in-8°.

(3) BOSWELL, *Life of Johnson*, II, pp. 407, 408.

DEUXIÈME PARTIE

I

La pédagogie nouvelle porte naturellement les marques profondes des courants moraux et des influences qui ont déterminé son développement. Au point de vue pratique, la renaissance religieuse et le philanthropisme avaient déterminé la création des *École du dimanche* et le vif intérêt en faveur de l'éducation des pauvres. Nécessité de l'enseignement religieux, importance de l'éducation morale, constant appel au cœur et à la bonté de l'enfant, tels sont les effets de ces mêmes causes dans le domaine de la pédagogie théorique. Religion, morale, bonté, voilà trois des caractères généraux de la pédagogie anglaise entre 1750 et 1800. Les autres influences ne sont pas moins marquées. L'inspiration rousseauiste est partout, les pédagogues de l'école nouvelle sont, comme nous l'avons vu, des admirateurs ou des disciples de Rousseau ? Cependant, ces Anglais s'enthousiasmèrent peut-être plus pour la personnalité de l'auteur que pour ses idées, ces dernières furent vite filtrées et débarrassées de ce qu'elles avaient d'outré et de paradoxal. Sans trop s'arrêter aux considérations idéales et utopiques et, sans trop prendre à la lettre les fameux paradoxes, les admirateurs de Rousseau cherchèrent dans son œuvre ce qui était vraiment pratique. Si, par exemple, la théorie de l'éducation négative attira un instant des jeunes gens comme Edgeworth et Thomas Day, elle fut vite abandonnée ; du reste, les éducateurs qui, comme David Williams, essayèrent de mettre en pratique les idées de *l'Émile* dans une petite communauté, ne la prirent pas au sérieux. Pourtant Lord Kames admet que cette théorie, au moins en ce qui concerne l'éducation de l'intelligence n'est pas

loin de la vérité. Mrs Macaulay sait tirer de ce même paradoxe l'idée qui doit être retenue : tant que la raison n'est pas pleinement développée, il vaut mieux laisser l'esprit recevoir les impressions simples que lui donne l'expérience. Toutes les idées que l'on essaierait d'introduire dans l'esprit de l'enfant en employant des arguments d'autorité doivent être bannies (1). C'était là bien comprendre *l'Émile*.

Les Anglais semblent avoir tiré de *l'Émile* une foule d'idées de détail; il est certains livres, le *Sandford et Mer-ton*, de Thomas Day, les traités de Williams et de Mrs Macaulay où tout le détail, les méthodes, les procédés sont d'inspiration rousseauiste, bien que par certains de leurs principes généraux ces ouvrages rappellent plutôt Milton et Locke que Rousseau. Ce n'est pas que les grandes directives de *l'Émile* manquent chez ces auteurs, mais presque toujours elles subissent une sorte de mise au point et, derrière l'enthousiasme de pédagogues épris d'idées nouvelles, il y a toujours la sagesse et l'utilitarisme de Locke. En fait, l'influence de Locke, moins chargée d'énergie créatrice que celle de Rousseau, mais mieux en harmonie avec l'esprit et le tempérament anglosaxon, domina pendant longtemps la pédagogie anglaise du dix-huitième siècle. Même entre 1710 et 1750, période relativement stérile en productions pédagogiques, les *Pensées sur l'éducation* n'eurent pas moins de six éditions. On retrouve la plupart des principes de Locke chez les éducateurs du temps, Isaac Watts lui emprunte ses idées sur l'endurcissement physique, le contrôle de soi et la nécessité de hâter le développement des facultés de l'enfant. Les *Pensées* de Locke, à l'état latent, pour ainsi dire, dans l'Angleterre de 1750, gagnèrent par le bruit que Rousseau fit autour d'elles, plus que jamais elles

(1) *Letters on Education*, liv. XIV.

devinrent le livre de chevet des pédagogues anglais. Les livres de Locke et de Rousseau, dans l'esprit des lecteurs, réagissaient l'un sur l'autre ; l'énergie dynamique de *l'Émile* animait les conseils froids et raisonnables de Locke ; d'autre part, Locke faisait en quelque sorte frein sur Rousseau. Sur certains points, les deux pédagogues paraissaient en désaccord absolu. Raisonçons avec l'enfant et donnons-lui de bonnes habitudes, disait Locke. Non, répondait Rousseau, c'est folie de raisonner avec qui n'a pas encore de raison et c'est un danger de faire une impression quelconque sur l'esprit de l'enfant. Voilà qui paraît tout d'abord on ne peut plus dissemblable ; toutefois, comme Rousseau admettait que les enfants « raisonnent très bien dans tout ce qu'ils connaissent et qui se rapporte à leur intérêt présent et sensible (1) », si l'on observe que Locke ne veut donner à l'enfant que des raisons qu'il peut comprendre (2) et que Rousseau recommande de soumettre l'enfant au « joug de la nécessité (3) », on voit que les deux auteurs n'étaient pas loin de s'entendre. David Williams avait, du reste, très bien remarqué que les dissemblances entre Locke et Rousseau étaient plus apparentes que réelles (4). Sur une foule d'autres points, Rousseau avait repris et amplifié les idées de Locke (5). C'est du mélange des idées de Locke et de Rousseau que sont sorties la plupart des tendances de la nouvelle pédagogie anglaise, certaines théories sont purement rousseauistes, d'autres viennent seulement de Locke, mais souvent il y a mélange et correction réciproque.

(1) *Émile*, liv. II. Édit. Garnier, pp. 97, 98.

(2) *Loc. cit.*, sect. viii. Édit. Compayré, p. 111.

(3) *Émile*, liv. II. Édit. Garnier, p. 75.

(4) *Traité d'Éducation*, p. 47.

(5) Depuis Dom Cajot, les critiques ont souvent parlé de l'influence de Locke sur Rousseau. Cf. Compayré, édit. des *Pensées sur l'Éducation*, etc., cf. Dr ARNSTAEDT, *François Rabelais und sein Traité d'Éduc. mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Grundsätze Montaigne's Locke's und Rousseau*. Leipzig, 1872.

II

La plupart des auteurs, en commençant leurs traités, nous disent d'abord quel est selon eux le but de l'éducation. La formule la plus générale est peut-être celle de Priestley : « Le but le plus important de l'éducation... est d'inculquer des habitudes et des principes tels que l'homme puisse vivre avec intégrité, réel honneur, inflexible justice, bonté et pureté (1). » C'est la formule de l'ancienne école à laquelle du reste Priestley appartiendrait sans quelques idées neuves sur la nécessité d'une éducation professionnelle et l'étude de l'histoire.

Bien différente est la définition de Williams : « L'éducation est l'art de former les enfants pour en faire des hommes heureux (2). » L'ancienne école n'avait jamais songé à rendre l'enfant et l'homme heureux, elle n'envisageait même pas de but pratique quelconque, elle ne considérait l'éducation que comme une discipline ; Priestley lui-même avait dû réagir contre cette tendance en insistant sur la nécessité d'une éducation spéciale pour les jeunes gens destinés aux emplois publics. La formule de Williams, très heureuse, représente parfaitement les idées de l'école nouvelle. On est un peu embarrassé pour trouver dans les *Essais sur l'éducation pratique* des Edgeworths, les « buts de l'éducation rationnelle » dont les auteurs avaient parlé dans la préface. A peine trouve-t-on quelques mots sur les fins de l'éducation et cela dans la troisième édition seulement (3) : c'est, disent-ils,

(1) *Miscellaneous observations relating to Educ.* Lond., 1778, in-8°. Préface.

(2) *Traité d'éduc.* Lond., 1774, in-12, ch. I, p. 1.

(3) Préface.

« la production d'un esprit équilibré » ; il faut donner à l'enfant ce « bon sens qui, en morale, en religion, en politique, mène à ce qui est le plus raisonnable, et, en tout ce qui regarde la vie, conduit à l'établissement d'une bonne réputation et d'une prospérité permanente ». C'est, comme on le voit, une définition assez vague, mais du moins y trouve-t-on ce sens des réalités, ce besoin de faire œuvre pratique et de préparer l'enfant à la vie qui sont des caractéristiques de l'école nouvelle. Bien qu'ils fussent si fort avertis de la valeur pratique de l'éducation, les Edgeworths ne laissaient pas d'attacher une importance capitale à la formation de l'esprit ; ils préférèrent, comme Montaigne, une tête bien faite à une tête bien pleine. Pour juger de l'éducation d'un enfant, dit Edgeworth, il faut « produire des preuves de sa capacité de raisonner avec justesse... de son habitude à généraliser ses idées et à mettre en pratique ses observations et ses principes (1) ». Miss Edgeworth avait déjà dit dans ses *Lettres aux dames littéraires* : « Je veux donner (à ma fille) l'habitude de l'attention et de l'application, l'amour du savoir et le pouvoir de raisonner, ces qualités la mettront à même d'atteindre l'excellence dans toute poursuite littéraire et scientifique (2). » En somme, les Edgeworth paraissent quelquefois moins pratiques qu'ils veulent le faire croire, ils sont des théoriciens très épris du savoir et de sa valeur éducative, ils ressemblent en cela aux humanistes, mais les sciences plutôt que le grec et le latin, sont à la base de l'éducation qu'ils préconisent (3). Les tendances sociales et humanitaires sont fortement marquées dans *The Enquirer*, de Godwin. Les hommes ne doivent être considérés que comme des êtres sociaux, on devrait leur enseigner à se prêter mutuelle-

(1) *Practical Educ.*, ch. xix, p. 353.

(2) Cf. Miss PATERSON, *loc. cit.*, p. 58.

(3) Cf. Miss PATERSON, *loc. cit.*, p. 58.

ment assistance ; le but véritable de l'éducation, selon Godwin, est « d'apprendre à l'homme à être heureux (1) ». Qu'est-ce à dire ? Le but de l'éducation est-il la recherche du bonheur ? Godwin corrige un peu plus loin l'épicurisme de sa définition en disant que « la vertu est essentielle au bonheur individuel » ; il n'y a pas de bonheur comparable à celui que procure un acte vertueux (2), il est vrai que par vertu, Godwin entend une disposition à se rendre utile à ses semblables. Le second but de l'éducation est « d'apprendre à l'homme à être utile, c'est-à-dire à être vertueux (3) ». Ainsi, pour Williams et pour Godwin, le but de l'éducation est surtout de rendre l'homme heureux. Tous deux sont encore d'accord avec Edgeworth, qui veut faire de l'enfant un homme raisonnable et utile. Bonheur et utilité, n'y a-t-il pas dans ces deux mots la quintessence de *l'Émile* et des *Pensées sur l'éducation* ?

III

On s'est beaucoup occupé au dix-huitième siècle de l'état dans lequel se trouvait l'homme en « sortant des mains de la nature ». Le fameux paradoxe de Rousseau ne fit qu'aviver la curiosité ; certains pédagogues anglais furent vivement frappés par la théorie de l'éducation naturelle telle qu'elle est exprimée dans *l'Émile*. Thomas Day écrivait à ce propos : « Voilà un système qui, tout en conservant à l'homme toutes ses facultés, ses qualités et sa liberté naturelles, garde un juste milieu entre la bru-

(1) *The Enquirer*. Essay. 1.

(2) *Id.*

(3) *Id.* « The first object should be to train a man to be happy, the second to be useful, that is to be virtuous. Essay 1.

taie ignorance du sauvage et la corruption de la société (1). » Williams disait aussi au début de son traité : « Il n'y aurait qu'une règle à observer en éducation si l'humanité était dans un état uniforme, ce serait de suivre la nature (2). » Williams reconnaissait que cette éducation idéale était impossible, les éducateurs devraient au moins laisser un libre essor à la nature et se contenter de l'aider dans ses « excellentes et merveilleuses opérations ». Jusqu'alors, les meilleurs systèmes n'avaient fait que contrarier la nature en forçant l'esprit de l'enfant à produire des fruits prématurés ; n'avait-on pas toujours eu pour but « ce façonnement de l'esprit, de la conscience et des sentiments de l'enfant en vue du rôle de ce dernier parmi les hommes d'un certain gouvernement » ? Ne s'était-on pas toujours dépêché de faire de l'enfant un homme en l'initiant tout d'abord « à la religion, la poésie, aux principes les plus généraux et les plus sublimes (3) » ? Williams était persuadé que l'enfant devait être enfant avant d'être homme. Les autres pédagogues acceptèrent plus difficilement ce principe de *l'Émile*. Suivant la tradition, ils se hâtèrent encore de cultiver l'esprit de l'enfant, mais ils employèrent des méthodes plus rationnelles. Ils se mirent à regarder vivre l'enfant et ils comprirent la nécessité non plus de forcer l'élève dans le moule rigide de la pédagogie scholastique, mais d'étudier chaque enfant en particulier et d'adapter des procédés nouveaux à ses besoins et à ses facultés. La conséquence la plus importante de ce nouvel état d'esprit des pédagogues fut de faire de l'éducation une science expérimentale. Au moment où, en Allemagne, le meilleur de la doctrine de Rousseau passait dans la pratique grâce au mouvement que l'on a appelé

(1) *Mémoires d'Edgeworth*. Lettre de Day, p. 221.

(2) *Traité d'éduc.*, 1774, in-12.

(3) *Id.*, ch. II, p. 10.

le « philanthropisme », au moment où, dépassant le maître, les disciples commençaient à étudier l'éveil des facultés, des sentiments et des idées de l'enfant, faisant ce que l'on a appelé depuis de la « psychologie infantile (1) », des Anglais comme Williams et Edgeworth demandaient que l'enfant fût soumis à une observation constante et à des expériences continuelles. Selon Williams, l'éducateur peut chercher les facultés de chaque individu, tout l'art de l'éducation consiste à savoir leur donner une direction et un perfectionnement convenables (2). En 1798, les Edgeworths posaient plus exactement les principes de la nouvelle école : « Pour progresser d'une façon quelconque dans l'art de l'éducation, il faut, patiemment, réduire cet art en science expérimentale ; nous reconnaissons pleinement l'étendue et les difficultés de l'entreprise... (3). » Le registre des Edgeworths, dont il a déjà été parlé et que nous connaissons assez bien grâce à des extraits donnés dans *l'Éducation pratique* et dans un appendice annexé au dernier volume, montre jusqu'à quel point ces éducateurs étaient convaincus de l'excellence de leur système. Ils abritent tout d'abord la nouveauté de leur entreprise derrière l'autorité du docteur Reid, qui avait écrit dans ses *Essais* sur le pouvoir intellectuel de l'homme ce passage symptomatique : « Si l'on pouvait écrire une histoire distincte et complète de tout ce qui s'est passé dans l'esprit d'un enfant depuis le commencement de sa vie et de ses sensations jusqu'au moment où il atteint l'âge de raison, si l'on savait comment ses jeunes facultés commencent à s'exercer, et comment elles donnent naissance et mûrissent toutes les notions variées, les opinions et les

(1) Cf. Les expériences de Tiedmann. 1782. D'après Miss PATERSON, *loc. cit.*, p. 5, note.

(2) *Traité d'éduc.*, ch. ix, p. 64.

(3) *Practical Education*. Préface de la 1^{re} édit.

sentiments que nous trouvons en nous-mêmes lorsque nous devenons capables de réflexion », nous aurions un trésor incomparable. Les Edgeworths n'ont pas la prétention d'offrir à la science le trésor dont parle Reid, ils donnent seulement quelques « notices éparses » espérant que quelque savant entreprendra un jour une histoire complète de l'esprit de l'enfant (1). Les moindres remarques des enfants sont soigneusement enregistrées :

X... (une fillette de cinq ans) demanda pourquoi un morceau de papier tombait rapidement sur le sol quand il était mis en boule et lentement quand il était déplié.

X... (cinq ans) demanda pourquoi elle était aussi haute que les arbres quand elle se trouvait loin d'eux.

(Janvier 1781.) Z... (sept ans). En quoi sont fait les os?

Mon père dit qu'on ne l'a pas encore trouvé. Si je le trouvais moi-même, je serais, en cela, plus savant que mon père.

(10 janvier 1795) S... (huit ans), dit qu'il avait réfléchi aux causes du vent ; il pensait que c'était le mouvement rotatoire de la terre qui produisait le vent.

Les auteurs se servirent souvent de leurs observations, et en tirèrent des principes généraux et des méthodes rationnelles. H... (quatorze ans), dit qu'il se rappelait avoir vu, quand il avait cinq ans, des marionnettes mises par un montreur dans une boîte triangulaire ; il en avait conclu que toutes les boîtes triangulaires contenaient des marionnettes. Cette tendance de l'enfant à la généralisation ainsi découverte, est étudiée longuement dans *l'Éducation pratique*. Ses effets sur le caractère et les habitudes de raisonnement sont marqués dans les chapitres sur le caractère et le jugement. Voilà ce que les Edgeworths appelaient faire de l'éducation expérimentale, et c'est ce qui donne à leur

(1) *Pract. Educ.* Appendix.

livre une supériorité sur tous les autres traités d'éducation du temps. Aujourd'hui encore, par bien des côtés, *l'Éducation pratique* est un livre moderne, malheureusement, les extraits du registre interrompent inopportunément les considérations théoriques, ils rendent difficile la lecture d'un livre déjà trop touffu et trop anecdotique.

IV

Une des principales caractéristiques de la pédagogie nouvelle, est le désir de faciliter à l'enfant l'acquisition du savoir. Locke avait recommandé l'emploi de boules d'ivoire, et de jeux pour l'enseignement de la lecture, il pensait que toute l'éducation intellectuelle pouvait être conduite d'après des méthodes semblables. « J'ai toujours pensé que l'étude pouvait devenir un jeu, une récréation pour les enfants, et qu'il y avait moyen de leur inspirer le désir d'apprendre, si on leur présentait l'instruction comme une chose honorable, agréable, récréative et comme une récompense (1). Si Rousseau faisait bon marché des divers procédés employés de son temps pour apprendre à lire (2), il voulait lui aussi rendre à l'enfant la route plus aisée ; les premiers livres de *l'Émile* sont une des meilleures illustrations du principe de Locke. On constate chez Rousseau un effort constant pour donner à l'enfant le désir d'apprendre, pour l'intéresser à son travail, et pour l'instruire sans qu'il s'en doute. Suivant leurs deux maîtres préférés, les éducateurs anglais firent de leur mieux pour faire de « l'enseignement indirect », et de « l'enseignement

(1) *Loc. cit.* Édit. Compayré, p. 240.

(2) *Émile*, liv. II. Éd. Garnier, p. 110.

amusant ». Le *British Critic* résumait en 1795, (1), les avantages de cette nouvelle méthode d'éducation : « Ces méthodes donnent une forme agréable au sujet à étudier, les enfants sont moins facilement découragés par la sécheresse du sujet, et ils n'associent plus l'idée de travail à celle de peine. » L'organisme de l'enfant est si délicat, disait encore le critique, que toute application fatigante pourrait arrêter le développement de ses facultés. Ces quelques lignes indiquent assez l'engouement du temps pour l'éducation amusante, et la tendre sollicitude du dix-huitième siècle pour l'enfant. Edgeworth était naturellement partisan de la nouvelle méthode : « La mode, dit-il, est depuis peu, de tout enseigner aux enfants en les amusant, et des gens ingénieux ont trouvé le moyen de communiquer beaucoup de connaissances sans trahir le désir d'instruire (2). » Sans doute, en écrivant ces lignes, Edgeworth pensait-il au livre de son ami Thomas Day, basé d'un bout à l'autre sur ce système (3), et aux *Evenings at Home* de Mrs Barbauld (4). Edgeworth lui-même employait cette méthode dans sa famille, et sa fille devait l'appliquer dans ses nombreux contes pour l'enfance (5). Mais l'auteur de *Practical Education*, prend bien soin de nous avertir qu'il n'est pas de ceux qui veulent « tout enseigner par le jeu », il fait remarquer qu'il est impossible de conduire toute une éducation sur de tels principes sans de grands inconvénients. L'habitude d'être amusé accroît, non seulement le goût de l'amusement, mais il émousse même la jouissance, si bien que l'esprit devient passif et indolent, et que des stimulants de plus en plus forts sont nécessaires pour

(1) Décembre 1795.

(2) *Loc. cit.* Tasks, vol. I, p. 79.

(3) *Sandford et Merton*.

(4) Cf. *infra*, ch. v. p. 202.

(5) Cf. *infra* p. 203.

éveiller l'attention. Voilà qui est fort logique, et qui aurait dû attirer l'attention des éducateurs sur les dangers de leur nouvelle méthode. On craignait tant de fatiguer et de dégoûter l'enfant, que l'on n'osait plus aborder aucune question tant morale que scientifique, en s'adressant directement à son cœur ou à son intelligence. Pour lui donner une leçon de charité on l'apitoyait, à l'aide d'un conte, sur le sort de quelque malheureuse famille, ou sur quelque orphelin délaissé. S'agissait-il de lui apprendre l'astronomie, on commençait par lui faire lire l'histoire de quelque petit savant qui, perdu dans un bois, retrouvait son chemin grâce à l'étoile polaire. Voulait-on lui apprendre la géographie, on lui mettait entre les mains un manuel où la géographie était mise sous forme de lettre familière (1), ou en vers :

In coasting Norfolk you'll find a vast number
Of beautiful views, you will then reach the Humber
And then if a visit you'd pay to John Bull
Pray steer the river and call in at Hull (2).

D'autres auteurs imaginaient quelque cénacle d'enfants prodiges, qui discutaient gravement sur les questions les plus abstraites, comme d'autres auraient parlé de bonbons (3); d'autres fois c'était un frère qui consacrait ses vacances à faire à sa petite sœur de belles conférences sur l'astronomie (4). Tous les auteurs s'efforcent ainsi d'intéresser l'enfant, et de lui faire croire qu'il s'amuse alors qu'il travaille. Leurs efforts sont souvent comiques, la gaucherie des transitions fait sourire, et l'on s'étonne que de graves éducateurs aient pu recom-

(1) Cf. *infra*, ch. iv, p. 143.

(2) Poetical nautical trip around the Island of Great Britain. D'après Mr. BIRCHENOUGH, *loc. cit.*, p. 196.

(3) *Tom Telescope*... London, Newberry, 1761, in-12.

(4) Cf. *infra*, ch. iv, p. 155.

mander certains livres comme la *Memoria technica*, de Grey (1), où tout effort intelligent était épargné à l'enfant. C'est contre ces auteurs ridicules, qu'Hannah More s'élevait dans ses *Critiques sur l'éducation des femmes* : « Nous avons beau faire, nous ne pouvons pas instruire l'enfant à son insu, et en lui faisant croire qu'il s'amuse (2), non, le chemin qui mène au savoir ne peut pas être semé de roses. Knox n'a aucune confiance dans les « méthodes ingénieuses », imaginées pour rendre les jeux utiles à l'instruction des enfants (3).

Cependant, certains éducateurs paraissent avoir été très heureux dans l'application de cette méthode. Williams rapporte toute une série d'expériences dans ses *Lettres* et ses *Conférences* sur l'éducation. Pour enseigner à ses élèves des principes de droit civil et politique, Williams organise son pensionnat en une communauté, où tous les incidents mènent à des enquêtes et à des discussions sur les droits et les devoirs, les élèves apprennent ainsi incidemment les points les plus importants du droit ancien et moderne. Il en était de même pour l'enseignement moral : ses pensionnaires mentaient à plaisir, et cela d'autant mieux qu'un des principes de leur maître était de ne jamais punir. Williams avait essayé d'appliquer à ses élèves les conseils de Rousseau : ne jamais croire un menteur, même lorsqu'il dit la vérité et admettre à priori toutes les accusations portées contre lui ; mais tous ces efforts avaient été vains. Le bon maître eut alors l'idée de prendre comme domestique, un jeune garçon, effrontément menteur. Après avoir montré à ses élèves la laideur et les inconvénients

(1) *Memoria Technica*. Cf. *infra*, ch. iv, p. 148.

(2) *Strictures on female educ.* Lond., 1799, in-8° : « We cannot cheat children into learning or play them into knowledge. » Édit. Lond., 1801. Works. vol. vii, p. 200.

(3) *Loc. cit.*, sect. xxxi, p. 204.

du mensonge, il leur demanda de s'associer à une œuvre de réformation morale : comment faire, pour débarrasser le domestique de son vilain défaut ? On cherche ce que Xénophon, Plutarque, Locke, Rousseau et d'autres grands hommes ont dit du mensonge ; décidément, les conseils de Rousseau paraissent les plus pratiques, les élèves appliquent avec succès la méthode qui, sur eux, n'avait eu aucun effet ; le domestique est corrigé, et toute la classe en vient à haïr le mensonge (1).

V

L'éducation idéale, telle que l'avait conçue Rousseau, supposait que l'homme, à sa naissance, était un être bon et pur ; c'était là, la plus grande nouveauté du système. L'Église avait toujours dit que la nature humaine était corrompue. La tâche de l'éducateur avait toujours été de mâter cette nature, et d'extirper les vices. Il n'y a point de vices, disait Rousseau, mais un terrain propice pour les recevoir. Gardons soigneusement l'enfant de tout contact corrupteur, mais laissons le croître en liberté ; qu'il ne connaisse, dans son enfance, qu'une seule contrainte : la résistance immuable qu'offrent les choses ; il se soumettra de bonne heure à cette contrainte de la nécessité et, plus tard, il se courbera sans peine devant les exigences de la vie en société. On a cru trop longtemps que la liberté dans laquelle Rousseau veut qu'on laisse l'enfant, était un état de sauvagerie incompatible, avec les nécessités de la vie sociale. Rien n'est plus loin de la pensée de Rousseau et son paradoxe sur la formation des habitudes : « ... Il ne faut pas laisser prendre à Émile aucune habitude si ce n'est d'en avoir

(1) *Lectures on Education*, xv, xvi, etc.

aucune (1), n'est en somme qu'une boutade. En vérité, tout le livre de Rousseau proclame l'utilité de l'habitude : se soumettre à la contrainte des choses, n'est-ce pas la meilleure des bonnes habitudes ? Rousseau n'était l'ennemi que des précepteurs tyranniques et maladroits. Le grand art est de persuader l'enfant qu'il est libre, alors qu'il est étroitement soumis aux volontés de son maître. Dans la vie, l'élève de Rousseau saura se soumettre aux lois humaines. Émile est le citoyen idéal qui, dans le *Contrat social* fait un abandon volontaire de sa liberté, pour se soumettre à la volonté de tous. Néanmoins, un des principes généraux que les lecteurs anglais tirèrent de *l'Émile*, fut que nulle habitude ne devait être imposée à l'enfant ; or, la tradition séculaire renforcée par l'autorité de Locke, faisait de la formation des habitudes un des buts essentiels de l'éducation. Tous les pédagogues furent pris entre ces deux principes extrêmes, et ils s'efforcèrent de les concilier. En général, ils critiquent l'apparente liberté que Rousseau donne à son élève, Miss Edgeworth croit aussi que Rousseau se fait une fausse idée des plaisirs de la liberté, les enfants n'ont pas nos conceptions abstraites sur ce sujet (2). Bien qu'elle demande d'habituer l'enfant à l'obéissance, elle reconnaît que les remarques de Rousseau sur les « contraintes absurdes et tyranniques », imposées aux enfants par la sottise des précepteurs sont excellents. La formule générale des Edgeworths est celle-ci : « Dans toutes les grandes et petites affaires de la vie, donnez-leur (aux enfants), une part de liberté proportionnelle à la raison qu'ils acquièrent (3). » En reconnaissant à l'enfant ce droit à la liberté, les pédagogues de l'école nouvelle faisaient le procès de l'ancien système basé sur l'auto-

(1) *Émile*, liv. I. Édit. Garnier, p. 37.

(2) *Pract. Educ.*, I, p. 264.

(3) *Pract. Educ.*, I, p. 227.

rité. La peur, l'autorité, dit Williams, sont des principes dont les éducateurs sont très fiers; mais « j'ai vu par expérience les effets de la méthode établie... son évidente et invariable erreur... faire pousser des fruits prématurés... c'est le printemps à son début exhibant les trésors de l'automne (1) ». En somme, l'école nouvelle luttait contre la « prévalence de l'habitude », et contre cet exercice de l'autorité qui, s'il donne l'apparence de l'obéissance, fait naître la servilité et l'hypocrisie (2). Sous toutes ces idées, il est aisé de voir l'influence de Rousseau. Néanmoins, les éducateurs voulaient donner à l'esprit un caractère de stabilité par de bonnes habitudes et le meubler par une culture assez précoce. C'est en cherchant à diminuer la contrainte nécessaire à ces deux fins, qu'ils adoptent la méthode d'enseignement indirecte et amusante. En diminuant la sujétion de l'enfant, ils diminuent par là même l'occasion de le punir; la discipline qu'ils préconisent est faite de douceur et de bonté.

Mrs Macaulay, toute pénétrée de Fénelon et de Rousseau demande de l'indulgence pour l'enfant. Elle pense, avec l'auteur de *l'Émile*, que le plus grand bien est la liberté et que pour rendre l'enfant libre, il ne faut développer en lui que des désirs limités et réalisables (3). Godwin déclare que les enfants ont droit à une part appropriée d'indépendance; il va jusqu'à concéder à l'élève le droit de n'apprendre que ce qu'il lui plaît (4)!

Cependant l'ancienne école s'alarmait de tant d'indulgence. « C'est une erreur profonde, disait Hannah More en 1799, de considérer les enfants comme des êtres innocents dont les petites faiblesses ne nécessitent que de

(1) *Lec. on Educ.* Lect. VII, p. 95.

(2) *Id.*, pp. 95, 98.

(3) *Letters on Educ.* Lettre VII.

(4) *The Enquirer.* Essay X.

légères corrections, ce sont des êtres apportant au monde une nature corrompue et de mauvaises dispositions. » L'auteur concluait qu'il fallait réformer ces dispositions et que la plus grande qualité d'un éducateur était d'être bien persuadé de la corruption de la nature humaine (1). Knox avait dit aussi : « La nature humaine, dans toutes les scènes de la vie, est portée au mal (2). » La vague de sentimentalisme, qui avait passé sur l'Angleterre, avait pourtant mollifié le cœur de certains pédagogues de l'ancienne école, et ils étaient, parfois, fort embarrassés. Ainsi Knox, plutôt enclin à la douceur envers l'enfant, s'incline avec quelque mauvaise grâce devant l'autorité de la tradition qui veut qu'on soit sévère : « L'Écriture dit... que celui qui n'emploie pas la verge gâte un enfant et son autorité est trop respectable pour être mise en doute (3). »

VI

L'éducateur curieux de méthodes et de procédés surannés ouvrira toujours avec dilection les vieux livres scolaires du dix-huitième siècle. En parcourant les catéchismes, les manuels d'histoire, de géographie et les alphabets, jamais il ne comprendra mieux les paroles de Rousseau : « Des mots, encore des mots et toujours des mots (4), » et la haine du philosophe pour les livres (5). L'enseignement du signe écrit était l'objet essentiel de l'éducation dans les petites écoles, le sens des mots et des phrases n'était que secondaire. Cet enseignement, du

(1) *Loc. cit.*, vol. VII, ch. II, p. 69.

(2) *Loc. cit.*, sect. xxxiv, p. 220.

(3) *Id.*

(4) *Émile*, liv. II. Éd. Garnier, p. 98.

(5) *Id.*, liv. III. Éd. Garnier, pp. 109, 202.

reste, était donné avec une parfaite bonne foi; l'inconscience des difficultés offertes à leurs jeunes lecteurs par les auteurs de livres scolaires est chose qui nous étonne aujourd'hui : les psaumes et les proverbes, les sermons du docteur Blair étaient leurs premiers exercices de lecture. On ne peut douter que les maîtres et les élèves se contentassent parfaitement de répéter des mots (1). L'histoire n'était qu'une liste de dates et la géographie, à part quelques données fantaisistes sur les pays et les habitants du monde, enseignait surtout les termes abstraits de la cosmographie et de la cosmogonie (2).

Il semble qu'il y ait eu, en Angleterre, une réaction contre le verbalisme avant 1760; l'importance de ce mouvement se marque dans les amères railleries du docteur Johnson dans *The Idler* : « Dick Wormwood triomphe quand il parle du système actuel d'éducation et nous dit avec grande véhémence que nous apprenons des mots quand nous devrions apprendre des choses (3). »

Sous l'influence de Rousseau, l'école nouvelle commence une vigoureuse campagne contre l'enseignement des mots. David Williams, considérant que l'éducation de son temps ne pouvait que former dans l'esprit de l'enfant une quantité de *prépossessions* et que, dans toutes les branches du savoir, l'enfant est conduit trop tôt et par des méthodes d'autorité, ne fait apprendre à son élève fictif (4) ni hymnes ni prières. Edgeworth blâme les instituteurs pressés dont la grande affaire est d'arriver au bout du livre le plus vite possible (*to get through the book*) sans perdre leur temps à expliquer le sens des mots. Il nous conte joliment comment certaine dame, qui n'avait jamais pu venir à bout du mot Nebuchadenezzar, disait à

(1) Cf. *infra*, ch. iv. *Livres scolaires*, I, III, etc.

(2) Cf. *infra*, ch. iv, IV.

(3) *The Idler*, n° 83. Saturday, November 17, 1759.

(4) *Traité d'Éduc.* Histoire de Philo et d'Amelia, pp. 242, 243.

ses élèves de le remplacer par Nazareth et de continuer la lecture (1). Les Edgeworths insistent longtemps sur les dangers du verbalisme dans deux chapitres de l'*Éducation pratique* (2). Ils critiquent les leçons de métaphysique de Condillac dans son *Cours d'Étude*. Ils plaignent le pauvre petit prince de Parme, l'élève du savant abbé, qui, à huit ans, « connaissait déjà le système des opérations de son âme... comprenait la génération de ses idées... » et tout cela sans fatigue et « comme en badinant (3) ». Ils sont quelque peu sceptiques devant un tel prodige et nous donnent le résultat de leurs propres expériences faites en 1780 » :

Le Père : « Où pensez-vous ? »

A. (six ans et demi) : « Dans ma bouche. »

Ho. (cinq ans et demi) : « Dans mon estomac. »

Le Père : « Où sentez-vous que vous êtes contents ou tristes ? »

A. : « Dans mon estomac. »

H. : « Dans mes yeux, etc. (4). »

L'intelligence de l'enfant, disent-ils, est peu propre aux abstractions. Quand bien même l'élève répond expertement à des questions dans le genre de celle-ci : « Qu'est-ce que l'attention ? Qu'est-ce que la mémoire ? », cela ne veut pas dire qu'il comprenne ce qu'il dit (5). Les disciples de Rousseau voulaient donc remplacer les mots par les choses, placer l'enfant dans la nature, au milieu des choses, attirer son attention sur tout et de tout expliquer. Ces tendances eurent de multiples conséquences : l'une d'elles, la plus importante, fut de faire des sciences physiques et naturelles la base de l'éducation et

(1) *Pract. Educ.*, I, p. 98.

(2) *Id.*, ch. Tasks. Books.

(3) CONDILLAC, *Motif des études...*, p. 67.

(4) *Pract. Educ.*, vol. II, pp. 140, 141, etc.

(5) *Loc. cit.*, II, p. 137.

cela au détriment des langues tant anciennes que modernes. Ces mêmes tendances déterminèrent chez les éducateurs le désir de composer des livres scolaires mieux adaptés à l'intelligence de l'enfant. Ces nouveaux livres, tous plus ou moins marqués du désir de mettre la chose sous le mot, le fait sous l'idée, sont encore bien gauchement présentés, ils témoignent du moins d'un progrès sensible sur les ouvrages antérieurs (1).

TROISIÈME PARTIE

I

En construisant leurs plans d'éducation, les auteurs distinguent soigneusement entre la culture du corps, de l'intelligence et du cœur, autrement dit entre l'éducation physique, intellectuelle et morale (2).

L'éducation physique avait été une des grandes préoccupations de Locke; ce dernier avait donné aux parents des indications précieuses, bien que parfois un peu fantaisistes, sur la nourriture, les boissons, les fruits, le sommeil. Le trait caractéristique de son système d'éducation physique était un endurcissement progressif du corps. L'auteur allait jusqu'à recommander « des chaussures si minces qu'elles laissent passer l'eau (3) », il insistait sur la nécessité des jeux en plein air et demandait qu'on laissât le corps de l'enfant libre dans des vêtements amples et légers. Avant 1750, Isaac Watts

(1) Cependant Godwin écrivait dans *The Enquirer* : « Les jeunes années dit-on, peuvent être plus avantageusement employées à acquérir la connaissance des choses que celle des mots... Mais ce n'est pas du tout certain... L'enfance semble particulièrement adaptée à l'étude des mots. » Essai vi.

(2) Cf. *infra* V. Liv. scolaires, IV.

(3) *Pensées sur l'éduc.*, sect. iv.

avait repris, mais plus timidement, ces mêmes idées. Les enfants, dit-il, doivent jouer sagement, on ne doit permettre « aucun jeu qui puisse troubler leurs esprits, désordonner leur nature, blesser leur chair, nuire à leur santé et briser leurs membres (1) ».

Rousseau, lui, va bien plus loin ; les vêtements sont réduits au strict nécessaire ; l'enfant sans souliers joue, travaille au jardin, couche sur la dure. L'endurcissement prêché par Rousseau, plus systématique encore que celui de Locke, s'inspire de l'éducation du jeune sauvage.

Les pédagogues de l'école nouvelle cherchèrent donc à endurcir le corps de leurs élèves. Longtemps après ses expériences sur la jeune Sabrina, Thomas Day, plus convaincu que jamais de l'excellence des méthodes d'endurcissement physique, exposait dans son *Sandford et Merton* des théories plus avancées que celles de Rousseau ; les filles mêmes doivent être élevées à la dure, prendre des bains froids et faire plusieurs kilomètres à cheval ou à pied (2). Mrs Macaulay (3) et Miss Wollstonecraft (4) admirent l'éducation à la spartiate et renchérissement encore sur les principes d'endurcissement physique. Cependant ces éducateurs ne voient guère dans l'éducation physique que le moyen de développer un corps sain et fort. Williams et les Edgeworths ont la vue plus longue. Disciples de Locke et de Condillac, ils perçoivent des relations étroites entre les sens et l'intelligence : toutes les connaissances nous sont données par les sens, il n'est pas « une seule idée ou passion » que l'on ne puisse analyser et dont on ne puisse retrouver la source dans « une simple sensation (5) ». Il importe donc de cultiver les

(1) ISAAC WATTS, *A Discourse on the Educ., of children and youlth*, sect. ix. Édit. Milner, *The Improvement of the Mind*, etc. Lond., 1835 ? in-32, p. 340.

(2) *Loc. cit.*, p. 52.

(3) *Lettres sur l'Éduc.*, III et IV.

(4) *Loc. cit.*

(5) DAVID WILLIAMS, *Histoire de Philo et d'Amelia. Traité d'Éducation*,

sens. C'est à quoi s'emploient les Edgeworths dans un long et remarquable chapitre de l'*Éducation pratique* (les jouets). Les jouets qu'ils préconisent, vingt ans avant Froebel, bien que destinés à amuser l'enfant, doivent surtout servir à la culture des sens et au développement du jugement. « Un enfant qui ne voit pas bien ne peut pas raisonner juste sur ce qui se rapporte à la vue... un enfant qui n'entend pas distinctement ne peut pas juger des sons... (1). » « Les premiers jouets d'enfants devraient seulement être des objets qu'ils puissent saisir sans danger et qui, par la différence de leurs dimensions, provoquent des comparaisons : des bâtonnets d'ivoire ou de bois devraient être placés dans leurs petites mains ; par degrés ils apprendraient à les lever jusqu'à leur bouche et ils distingueraient leurs dimensions ; des morceaux de bois carrés et ronds, des balles, des cubes, des triangles percés de trous de grandeurs différentes pour y placer les bâtonnets » permettraient à l'enfant de faire toutes sortes de petites expériences. Les balles, la course feront des membres vigoureux, des gravures donneront l'esprit d'observation. Un peu plus tard les meilleurs jouets seront des pelles, des bèches et des brouettes qui retiennent l'enfant au jardin ; des outils de menuiserie, du carton, de la ficelle l'amuseront les jours de pluie : c'est ainsi que tous les sens de l'enfant se développeront, que le jugement s'ouvrira peu à peu et cela beaucoup mieux que par les sévères et sèches leçons d'un précepteur (2).

Bien que les meilleurs éducateurs anglais de la fin du dix-huitième siècle dussent applaudir aux excellentes innovations des Edgeworths, l'éducation physique telle qu'elle était comprise et popularisée par la littérature

pp. 214, 215. Cette histoire est l'exposé d'une éducation à la façon de l'*Emile*.

(1) Cf. liv. III, p. 66. Wit and judgement.

(2) Cf. liv. I. Toys.

enfantine du temps était loin d'être une conception aussi intelligente. Ce sont les petits héros de Henry Brooke (1) et de Thomas Day (2) qui ont prévalu, petits phénomènes élevés à la façon du Spartiate et du Peau-Rouge (3), purs, braves, indomptables d'énergie : enfants soi-disant élevés selon la nature et pourtant si peu naturels que Wordsworth ne les reconnaissait plus (4).

II

L'éducation intellectuelle est le champ sur lequel s'affirment les différences entre les deux écoles d'éducateurs. Une violente controverse s'engage sur les programmes de l'enseignement classique. Les programmes des *Public Schools* et des Universités étaient restés à peu de chose près ce qu'ils étaient au seizième siècle (5), à savoir le trivium qui comprenait la grammaire, la dialectique et la rhétorique, et le quadrivium : musique, arithmétique, géométrie et astronomie. La dialectique était heureusement passée de mode, il y avait beau temps que l'on avait oublié à Oxford les grandes « disputes » entre les étudiants d'autrefois. Bien que Locke eût jeté un certain discrédit sur la rhétorique et la logique qu'il appelait « un vain formalisme (6) », ces deux sciences restaient fort à la mode ; Isaac Watts demandait, vers 1750, que toutes les jeunes filles du monde eussent quelque teinte de logique (7). Vers 1780, la culture donnée dans les *Pu-*

(1) Cf. *The Fool of Quality*.

(2) Cf. *Sandford et Merton*.

(3) Mrs Field appelle cette méthode. « Rousseau-Spartan-Red Indian training ». Cf. *The Child and his book*, p. 270.

(4) Cf. *infra*. Conclusion.

(5) Cf. BURKE, *loc. cit.*, p. 149.

(6) *Loc. cit.*, Rhétorique, Logique.

(7) *On Education*, sect VII.

blic Schools était presque exclusivement classique, l'anglais était tout à fait négligé. Vicesimus Knox lui-même s'étonnait que la langue et la littérature anglaises fussent si délaissées : « J'ai connu, dit-il, un grand nombre de bons étudiants qui étaient restés à l'Université jusqu'à l'âge de quinze ou dix-neuf ans sans avoir lu les œuvres de Pope, de Dryden et de nos autres auteurs classiques (1). Pour rien au monde Knox n'aurait voulu diminuer les heures de classe toutes consacrées aux langues classiques et aux sciences exactes ; la lecture des auteurs anglais doit être un amusement pour les heures de loisir (2). Toutefois Knox pensait que des leçons d'anglais seraient nécessaires, car il connaissait beaucoup d'enfants qui, bien qu'écrivant correctement le latin étaient incapables de rédiger une lettre anglaise sur un sujet familier (3). L'auteur qui n'est pas loin de se croire quelque peu révolutionnaire, préconise la critique de textes anglais dans les hautes classes, mais il a bien soin d'ajouter que les élèves devront surtout compter sur l'étude particulière pour acquérir une connaissance parfaite de la langue (4).

Ce respect infini de la culture classique en pleine période de révolution industrielle choquait certains esprits. Utilitaires à la façon de Locke, ils demandaient une réduction considérable du temps passé au latin et au grec en faveur de matières plus directement utiles, mais ils se laissèrent souvent aller à des exagérations. Knox reprochait déjà aigrement à certains auteurs comme James Burgh (5) et Clarke, de critiquer l'usage des vers latins, aussi l'on conçoit son indignation pour les écrivains qui censuraient les anciens plans d'éducation avec une

(1) *Loc. cit.*, sect. xxv, p. 166.

(2) *Id.*

(3) *Id.*, sect. xiv, p. 97.

(4) *Id.*, p. 100.

(5) *Thoughts on Education*. Lond., 1747, in-8°.

« morgue doctorale », déclaraient que le latin était peu important (1) et que l'on pouvait supprimer l'étude des langues classiques (2). Percival Stockdale disait en 1782 : « Je souhaite de tout cœur que le latin soit tout à fait supprimé pourvu qu'on lui substitue l'étude de la langue anglaise (3). » Les hommes de lettres prennent parti pour ou contre le grec et le latin. En 1776, le docteur James Beattie insiste sur l'utilité des études classiques (4), et Joseph Cornish écrit tout un traité sur l'importance de ces mêmes études (5). « Les études classiques, disait-il dans sa préface, ont été bien décriées depuis quelque temps, et les arguments avec lesquels on les a combattues ont surtout eu de l'influence sur les commerçants... » La lutte entre les deux partis est souvent mesquine. Le docteur Beddoes appelle les auteurs de livres classiques « une tribu de sophistes et de demi-barbares (6), » et W. Stephenson publie des remarques sur l'utilité très inférieure de l'éducation classique (7); James Fordyce, d'autre part, soutient que le grec et le latin sont plus utiles aux commerçants que l'espagnol et le français (8) ! Pourtant la plupart des éducateurs de l'école nouvelle savent rester en dehors de ces amères controverses. Priestley distingue entre les professions libérales où une connaissance du latin est nécessaire et le commerce et l'industrie où les langues anciennes n'ont pas d'usage

(1) WILLIAMS, *Traité d'éduc.*, ch. XIII, p. 124 ; pp. 239, 240. — PRIESTLEY, *loc. cit.*, sect. III.

(2) Cf. WILLIAM FOOT *An Essay on Education*. Bristol., 1750?, in-8°.

(3) *An Examination of the important question...* Lond., 1782, in-8°.

(4) *On the utility of classical learning*. Edinb., 1776, in-4°.

(5) *An attempt to display the importance of classical learning*. Lond., 1783, in-12.

(6) *Observations on the nature of demonstrative evidence*. Lond., 1793, in-8°, p. 65.

(7) *Remarks on the very inferior utility of classical learning*. Lond., 1796, in-8°.

(8) *Dialogues concerning education*. Vol. II, dial. XVIII, p. 328.

direct (1). Les Edgeworths reconnaissent aussi que dans certaines professions le grec est nécessaire ; une culture latine leur paraît indispensable, ils n'en ont qu'aux longs exercices latins et aux grammaires touffues alors en usage. Godwin se déclare en faveur des études classiques (2).

À côté de la question des langues classiques se posait aussi celle des langues modernes. L'étude des langues étrangères était fort à la mode au dix-huitième siècle, la connaissance du français était considérée comme indispensable aux jeunes gens et aux jeunes filles du monde (3). Rousseau ayant banni les langues étrangères du programme d'Émile, cet ostracisme eut sa répercussion en Angleterre. Williams ne reconnaît à l'étude des langues aucune utilité générale : celui qui a une idée n'a aucun avantage à l'exprimer en plusieurs langues. Le temps passé à l'étude des langues, tant classiques que modernes, serait bien mieux employé à apprendre la langue maternelle ou des notions de sciences naturelles (4). Thomas Day condamne aussi l'étude du français (5). Cependant la plupart des éducateurs anglais Knox, Priestley, Mrs Macaulay, font une place assez importante aux langues étrangères, des discussions assez vives s'élèvent pourtant à ce sujet en ce qui concerne l'éducation féminine (6).

Émile n'apprenait pas les langues car Rousseau ne voulait pas meubler sa mémoire de mots ; au fond des discussions relatives aux langues étrangères, les éducateurs de l'école nouvelle voient souvent la question du développement de la mémoire. L'enfant doit-il apprendre par

(1) *Loc. cit.*, sect. III.

(2) *Loc. cit.*, Essay VI.

(3) Knox, *loc. cit.*, ch. XVI. Le français.

(4) *Loc. cit.*, p. 237.

(5) Cf. *infra*, appendix, p. 236.

(6) *Id.*, pp. 236-237.

cœur des poèmes et des hymnes ? Non, répond Williams (1). Si, dit Knox : « Il n'est pas rare d'entendre réclamer contre l'usage de charger la mémoire. Et quel inconvénient y a-t-il à cela ? La mémoire des enfants est susceptible, en général, d'une grande extension ; si on ne la meuble pas de choses utiles, elle se rétrécit, elle s'affaisse pour ainsi dire... (2). Godwin, échappant à l'influence de Rousseau est tout à fait de l'avis de Knox (3). Les Edgeworths prennent une position intermédiaire. Ils s'élèvent contre l'habitude de tout faire apprendre par cœur ; la mémoire doit être considérée comme la servante des facultés supérieures, elle doit donc être cultivée prudemment en évitant de laisser répéter à l'enfant des mots et des dates et en demandant à ce dernier le sens de ce qu'il a lu plutôt que le mot à mot (4).

Les pédagogues de l'école nouvelle, en essayant ainsi de se libérer des anciennes disciplines humanistes, ont un but très précis : le temps qu'ils disputent aux langues classiques et modernes, ils veulent l'employer à une étude plus importante, celle des sciences physiques et naturelles. Les sciences avaient fait de grands progrès au dix-huitième siècle. Au temps de Locke, ce que l'on appelait la « philosophie naturelle » était un sujet tout nouveau dans lequel on osait à peine s'aventurer. C'était une large avenue aux mille ramifications encore confuses où la physique était gênée par des superstitions de tous genres ; Locke croit aux esprits et attribue le phénomène de la pesanteur à la manifestation de la « volonté positive » d'un être supérieur (5). Les révélations de Newton sur la mécanique céleste ne sont pas toutefois

(1) *Loc. cit.*, pp. 242, 243.

(2) KNOX, *loc. cit.*, sect. x, p. 75.

(3) *The Enquirer*, Essay vi. Cf. *infra*, ch. III, v.

(4) *Loc. cit.* Memory and Invention.

(5) *Loc. cit.* Philosophie naturelle.

sans ébranler un peu le pessimisme de Locke sur l'avenir de la science. La philosophie de Newton fut assez longtemps avant de conquérir droit de cité, elle triompha pourtant vers le milieu du dix-huitième siècle. Grâce aux découvertes en chimie et en histoire naturelle, la « philosophie naturelle » se précisait et, sous ce titre vague, apparaissaient des sciences distinctes : chimie, physique, histoire naturelle. C'est vers cette époque que l'on se mit véritablement à découvrir la nature, l'admiration passionnée de Rousseau entraîna les moins enthousiastes. Cette curiosité ouvrit aux éducateurs de nouveaux horizons. Jusqu'à Rousseau, l'humanisme avait enseigné à l'enfant l'homme, son cœur et son esprit, le monde du dedans. Rousseau entraîné lui-même par l'ambiance scientifique du siècle, veut montrer à l'enfant ce qui est hors de lui, c'est-à-dire les choses qui l'entourent, toute la nature : « Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature... qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente (1). » Ces grandes leçons reprises par les conteurs de l'enfance, Mme Leprince de Beaumont, Mme d'Épinay, Mme de Genlis et Berquin, portèrent leurs fruits en Angleterre. Mrs Barbauld, Edgeworth et Thomas Day furent les premiers à les vulgariser; ils furent bientôt suivis par tous les auteurs de littérature enfantine. L'enseignement scientifique est mêlé à l'enseignement moral, les contes sont pleins de leçons de choses, de petites expériences et de longues causeries sur les plantes, les animaux et les phénomènes naturels. D'autre part, la bibliothèque scolaire s'enrichit d'une foule de manuels purement scientifiques (2). Certains auteurs s'égarent, et, dans leur enthousiasme d'initiateurs, veulent enseigner toute la science, mais chez les meilleurs éducateurs, le but général de l'enseignement

(1) *Émile*, liv. III. Éd. Garnier, p. 179.

(2) Cf. *infra*, ch. v, v.

est assez bien compris. Rousseau avait dit : « Il ne s'agit point de lui (l'enfant) enseigner les sciences, mais de lui donner du goût pour elles et des méthodes pour les apprendre quand ce goût sera mieux développé (1). » Le tuteur idéal de Thomas Day, Mr. Barlow, dans ses leçons sur les choses, ne cherche qu'à ouvrir l'intelligence et à former le jugement. De même, le but des Edgeworths est de préparer l'enfant à une culture scientifique ultérieure. Croyant que la plupart des notions élémentaires peuvent et doivent être enseignées dans des conversations, ils s'ingénient à composer de petits ouvrages où, par une série d'artifices, les termes de « tous les arts et de toutes les sciences sont... rendus familiers à l'enfant ». Une place considérable est donnée aux « rudiments des sciences » dans *Practical Education*. Le livre consacre aussi une des tendances de la pédagogie nouvelle qui, désireuse d'amuser l'enfant en l'instruisant, en vint à éviter toute leçon directe et à profiter des moindres incidents de la vie pour en faire l'objet de conversations morales ou scientifiques. « La connaissance des premiers principes des sciences peut être donnée par la conversation et sensiblement acquise par les incidents usuels de la vie (2). » Cette méthode incidentelle d'initiation scientifique alourdit singulièrement les livres d'enfants du dix-huitième siècle et leur donne un air gourmé et pédant. En somme, l'école nouvelle se tournait résolument vers les choses. Williams veut rendre l'enfant capable de « lire le livre de la nature (3) », l'enfant doit tout toucher du doigt et tout comprendre. Mrs Macaulay recommande de même la méthode rousseauiste qui consiste en un « examen approfondi des objets sensibles (4) ».

(1) *Émile*, liv. III. Éd. Garnier, p. 184.

(2) *Practical Education*. Préface.

(3) *Traité d'éducat.* Hist. de Philo et d'Amelia.

(4) *Loc. cit.*, lettre iv.

Il est curieux de remarquer que, parmi les éducateurs, le savant Priestley ne s'occupe guère de « recherches scientifiques » et ne trouve presque rien à dire sur un sujet qu'il connaissait si bien. Pour l'honneur de l'école classique, il convient de noter que ses partisans ne s'opposèrent pas à l'intrusion des sciences naturelles dans les livres scolaires, ils semblent toutefois ignorer profondément que les rudiments des sciences puissent servir à d'autres qu'à des géomètres ou à des mathématiciens ; ils veulent même reculer l'enseignement des mathématiques jusqu'à l'Université : « A l'égard des mathématiques et des connaissances qui en dépendent, je crois qu'elles ne peuvent guère être suivies dans les écoles conjointement avec les autres études immédiatement nécessaires dans la première jeunesse. Les éléments d'Euclide doivent faire partie d'une bonne éducation, mais peut-être l'étude en doit-elle être réservée pour l'Université et non pour l'école. L'astronomie, la philosophie naturelle et expérimentale dans toutes ses branches, doivent être aussi plutôt comprises dans le plan des études académiques (1). » En fait, les sciences étaient fort en honneur dans les Universités, et surtout à Cambridge, où la philosophie de Newton régnait en maîtresse. Toutefois la vulgarisation scientifique ne se fit guère par les Universités et les *Public Schools*. Ce furent plutôt les gouvernantes et les précepteurs, fervents lecteurs des traités d'éducation qui mirent l'éducation scientifique à la mode. Du reste, hors de l'école, l'enfant ne pouvait plus ouvrir le livre amusant que sa bonne maman lui avait acheté sans y trouver des descriptions d'animaux et de plantes et toutes sortes d'expériences simples. La science était ainsi mise en contact direct avec l'enfant et s'apprenait sans effort.

(1) *Loc. cit.*, sect. XVIII, p. 125.

I

Il reste à envisager maintenant une troisième discipline, généralement classée au dix-huitième siècle sous le nom d'éducation du cœur, c'est l'éducation morale proprement dite. Sur ce terrain, les divergences entre les deux écoles d'éducateurs sont plus apparentes que réelles. C'est, en somme, bien injustement qu'Hannah More accusait l'école nouvelle de trop de douceur (1). S'ils différaient sur la question de fond, à savoir, si la nature de l'homme était bonne ou mauvaise, tous les pédagogues s'accordaient sur le but de l'éducation morale et même sur les moyens de la donner. Il s'agissait de faire de l'enfant un « homme sensible », raisonnable, et un citoyen respectueux de la religion et de la constitution de son pays.

Rousseau avait expressément recommandé de garder l'enfant de tout contact corrompteur, les éducateurs anglais abondèrent dans ce sens, mais un certain nombre déclarèrent que la méthode préventive dont le philosophe avait fait le centre de son système n'avait aucune valeur pratique. Ils considéraient non sans raison, qu'un pauvre enfant élevé dans une sorte de serre, loin de tout contact avec la vie, courait de gros risques une fois laissé à soi-même dans un monde dont il ignorait les vices. « Croire que les enfants devraient toujours être protégés contre les vices et les folies du monde, me paraît être une opinion erronée », écrivait Miss Wollstonecraft (2). On blâma surtout les scènes préparées (3), où serviteurs et parents s'unissaient pour faire croire à

(1) *Loc. cit.*, vol. VII, ch. II, p. 69.

(2) *Loc. cit.* (Éd. Scott Library), p. 145, ch. v, sect. v.

(3) Cf. *Gentleman Magazine*. Article sur Mme de Genlis, 1783. Cf. aussi, *The Enquirer*, Essay XII.

l'enfant qu'il se heurtait à des obstacles naturels et que les punitions étaient plutôt des sanctions naturelles que des actes volontaires du précepteur (1). Quelques-uns voulurent faire mieux, ils se hâtèrent de montrer à l'enfant les vices de la société qu'ils peignirent volontiers sous des couleurs sombres (2) espérant, comme autrefois les Spartiates, guérir le vice par le spectacle du vice et donner à l'enfant « une connaissance précoce du monde (3) ». Cette dernière tendance venait tout entière des fameuses lettres de Lord Chesterfield, où le fin homme d'État donnait à son fils des conseils pratiques pour réussir dans le monde (4). Les remarques peu flatteuses de Lord Chesterfield sur les femmes et le moyen de se servir d'elles, l'étalage des faiblesses humaines et certains conseils cyniques firent à ces lettres un succès de scandale. Elles eurent beaucoup d'influence dans la haute société. « Elles sont... très lues et grandement admirées », disait le *London Magazine* (5). Il est impossible que Thomas Day ne désigne pas Lord Chesterfield lorsqu'il critique « un noble Lord... dont les opinions écrites sont maintenant considérées comme l'oracle de la société polie (6) ». Une fine critique de la « doctrine » de Lord Chesterfield parut dans le *London Magazine* d'avril 1775 (7).

(1) EDGEWORTH, *Practical Educ.*, ch. VII, p. 264.

(2) THOMAS DAY, *loc. cit.*, liv. II et III.

(3) *Loc. cit.*, 1774.

(4) *Vindication of the rights of women*, ch. v, sect. v. Ed. Scott Library, p. 144.

(5) May 1775.

(6) *Loc. cit.*, p. 15.

(7) « I believe that this world is the only object of my hopes and morals, and that the little prettinesses of life will answer all the ends of human existence. I believe that we are to succeed in all things by the graces of civility and attention... I believe that all women are children and all men fools except a few cunning people who see through the rest and make their use of them... I resolve to avoid all mortal offenses such as scratching my head before company... spitting upon the floor and omitting to pick up a lady's fan... »

Ces doctrines, sauf peut-être pour Godwin qui appelait la morale un simple calcul de plaisir ne pouvaient plaire aux véritables éducateurs. Knox ne veut pas que l'on montre à l'enfant les laideurs humaines : « Que le beau côté du monde lui soit mis sous les yeux ; que le vice... lui soit caché (1). » Edgeworth s'exprime en des termes semblables (2). Le désir de garder l'enfant pur donne à tous les pédagogues une défiance marquée pour les domestiques, les « valets, les derniers des hommes après leurs maîtres », disait Rousseau (3).

Mais toutes ces précautions n'étaient que la partie négative de l'éducation morale ; les éducateurs anglais, pressés de construire, s'écartèrent de plus en plus de Rousseau. Que l'enfant soit enfant le plus longtemps possible ! Quelle folie ! « Ne perdons pas, dit Thomas Day, cet important moment de la vie humaine, où il est possible de nous flatter de quelques chances de succès en donnant à l'enfant de bonnes impressions (4). » Comme Locke, les pédagogues sont pressés de faire de l'enfant un homme et pour cela, ils veulent développer la raison. Par force discours et conversations à la manière de Socrate, ils essayent de montrer la nécessité de faire le bien et d'éviter le mal. En raisonnant avec l'enfant, ils ne tombent guère dans le « cercle inévitable » dont parle Rousseau (5), mais, s'ils s'abstiennent de donner des raisons philosophiques, obstinés qu'ils sont à vouloir moraliser l'enfant, ils sont amenés à montrer à ce dernier les *conséquences des actes plutôt que les raisons* d'agir. Faites le bien, car vous serez récompensés ; ne faites pas le mal car vous seriez punis, voilà à peu près

(1) Knox, *loc. cit.*, sect. xxxvi.

(2) *Loc. cit.*, ch. Books.

(3) *Loc. cit.*, p. 80.

(4) *Loc. cit.*, p. 18.

(5) *Loc. cit.*, pp. 71-73.

les seuls moyens incitatifs dont disposent les éducateurs et voilà aussi la source de l'utilitarisme que nous verrons s'épanouir dans la littérature enfantine.

Cet utilitarisme d'origine purement pratique était du reste renforcé par les doctrines philosophiques alors en honneur. Williams, Godwin, Mrs Macaulay, les Edgeworths avaient lu Locke, Condillac et Helvétius, ils étaient contre les idées innées et croyaient à la « *tabula rasa* (1) ». Avec Condillac et Helvétius, la sensation devenait la source unique des facultés humaines ; du plaisir et de la douleur venaient donc toutes les règles de conduite. Le bien moral avait son principe dans l'utilité et l'intérêt était le but des actions humaines ; jusqu'à l'école écossaise de Reid et de Dugald Stewart, l'école du « sens commun », tout, au dix-huitième siècle poussait vers la pratique et l'utilité. Dans un conte de Miss Edgeworth, des enfants discutent gravement de la valeur respective des vertus et cherchent à les classer par ordre de mérite. « La plus utile, dit le père, devrait venir la première et vous pourriez, je crois, les classer toutes d'après leur degré d'utilité (2). »

Un des grands désirs des éducateurs est de faire de l'enfant une « *créature rationnelle* (3) ». A l'enfant plein de pétulance et d'imagination, ils veulent substituer un petit être pondéré et réfléchi dont la sensibilité même est toute raisonnable. C'est, en effet, pour développer la « *bonté rationnelle* » et la transformer en une « *sympathie rationnelle* », pour toute l'humanité souffrante que le tuteur de Day entreprend la rééducation d'un enfant gâté par ses parents (4). L'enfant raisonnable

(1) WILLIAMS, *Traité d'éducation*, ch. ix, p. 65. « I apprehend the doctrine of innate ideas to be nonsense and that all ideas are derived from education. »

(2) Rosamond. D'après Miss PATERSON, *loc. cit.*, p. 72.

(3) *Practical Education*. Préface.

(4) *Loc. cit.*, vol. I, p. 18, etc.

doit aussi être sensible, c'est-à-dire ouvert à la sympathie et à la pitié. Soyez bon pour les animaux est l'un des conseils le plus souvent répété par les conteurs de l'enfance. Il va sans dire que l'on recommande aussi à l'enfant d'être bon pour ses petits camarades et pour les hommes mais nous verrons plus loin que cette sensibilité est entachée d'utilitarisme (1). Nous verrons aussi l'exagération déplorable des tendances utilitaires et rationalistes dans la littérature enfantine et le discrédit qui en rejaillit sur le mouvement pédagogique en général. Bornons-nous, ici, à remarquer combien les disciples de Rousseau s'écartèrent de leur maître sur le chapitre de l'éducation morale. L'influence de *l'Émile* se retrouve pourtant dans le domaine de l'éducation religieuse. En général l'école nouvelle s'abstient de parler de religion à l'enfant. Les Edgeworths laissent ce soin aux parents, Mrs Macaulay et Williams ne sont pas disposés à insister sur l'éducation religieuse pendant l'enfance : « Les tendres cerveaux infantiles... sont peu propres à recevoir les idées abstraites et par conséquent peu adaptés à la contemplation de sujets religieux (2) », écrit Mrs Macaulay. Williams va beaucoup plus loin, le fils de Philo n'apprend pas à lire dans la Bible et il ne répète ni hymnes ni prières (3); ce n'est pas que Williams, respectable pasteur dissident, soit le moins du monde opposé à l'éducation religieuse, il craint seulement de fatiguer l'enfant et de le dégoûter. Ce n'est qu'après avoir étudié la philosophie que son élève fictif est initié aux mystères de la religion, c'est, comme on le voit, l'attitude de Rousseau.

Naturellement, l'ancienne école s'insurge contre ces dangereuses tendances. « Beaucoup de gens, dit Knox,

(1) Cf. *infra*, ch. v, p. 212.

(2) *Loc. cit.*, Lettre ix.

(3) *Traité d'éduc.*, p. 255.

rejettent comme trop ancienne la méthode d'apprendre à lire dans le Testament... Je ne connais point de livre plus propre à cet effet. » Il faut développer la piété, faire apprendre à l'enfant des prières d'un style pathétique, des psaumes et des hymnes et les lui faire répéter matin et soir (1). Hannah More critique amèrement Rousseau et ses disciples. Elle combat, avec d'excellents arguments, les éducateurs peu pressés. La période fixée par Rousseau arrive-t-elle pour chaque enfant ? Le sol ne sera-t-il déjà pas si ingrat qu'il sera rebelle à la bonne graine ? Non, il faut parler à l'enfant de Dieu dès sa plus tendre enfance, et tous les instants du jour doivent être mis à profit pour lui donner une solide éducation religieuse (2). Le ton même des objurgations de Knox et d'Hannah More montre bien qu'il y avait danger et que l'esprit rationaliste s'infiltrait partout. Néanmoins, Priestley, le plus grand savant de son époque, disait que la religion devait être, « le premier objet rationnel de l'éducation (3) ».

(1) *Loc. cit.* Sect. xxxviii, p. 246.

(2) *Loc. cit.*, ch. xi et xii.

(3) *An Essay on a course of Liberal Education*, 1765, in-8°.

CHAPITRE IV

Les livres scolaires au dix-huitième siècle. Lente infiltration des idées nouvelles. Le livre de vulgarisation scientifique.

Nous connaissons maintenant les aspects principaux de la pédagogie anglaise au dix-huitième siècle, nous avons étudié les doctrines et les principes nouveaux et nous avons assisté aux efforts faits pour améliorer le système existant. Il est nécessaire maintenant de sortir des considérations théoriques et de pénétrer dans une école anglaise de 1790 pour y voir ce qu'on y faisait et comment l'on y travaillait. Sans doute il serait intéressant de faire un tableau complet de la vie scolaire, de présenter les vieux maîtres et leur férule, la maison d'école et les écoliers, mais nous nous bornerons ici à fouiller dans la bibliothèque scolaire et à étudier, soit dans les livres de classe, soit dans la littérature enfantine l'influence du mouvement pédagogique précédemment étudié.

Les livres du dix-huitième siècle sont fort rares aujourd'hui, ces petits manuels salis et déchirés par les mains des écoliers d'autrefois ne se trouvent guère qu'au *British Museum*. En feuilletant la précieuse collection de cette bibliothèque, nous n'avons pas cru devoir nous confiner à l'examen des seuls livres publiés après 1750, il nous a paru utile de faire une courte histoire des progrès du livre scolaire depuis les premières années du dix-huitième siècle.

I

Au dix-septième siècle et pendant le dix-huitième, les colporteurs vendaient dans les campagnes de grossiers alphabets appelés *Horn-Books*. Un *Horn-Book* se composait d'une simple feuille de papier in-16 ou in-32 sur laquelle on trouvait les lettres majuscules et minuscules, les voyelles et quelques assemblages de voyelles et de consonnes : *ab, eb... ba, be*. Au-dessous était imprimée la prière du seigneur ; la feuille était recouverte d'une mince lamelle de corne, d'où le nom *Horn-Book*, le tout collé sur une planchette (1). Deux spécimens fort curieux, l'un de 1700 et l'autre de 1750 se trouvent au *British Museum*.

Après les *Horn-Books*, on se servit d'un alphabet un peu plus perfectionné appelé *Battledore*.

Le *Royal Battledore* (2), l'introduction à la fameuse collection de livres scolaires du libraire John Newberry : le *Cercle des Sciences* dut être publié vers 1745. Voici la description de cet alphabet telle que la donne Charles Welsh (3) : il se compose d'une simple feuille de papier rigide pliée ; l'une des faces ressemble aux *Horn-books*, l'autre contient vingt-quatre gravures destinées à enseigner l'alphabet. Au sommet et au bas de la page se trouvent les lignes suivantes :

- (1) Neatly secured from being soiled or torn
Beneath a pane of translucent horn
A book (to please at a tender age
'Tis call'd a book, though a single page)
Presents the prayer the Saviour deign'd to teach
Which children use, and parsons when they preach.

COWPER, *Tirocinium*, 1785, I, p. 120.

(2) *The Royal Battledore being the first introductory part of the Circle of the Sciences*. Lond., printed by Newberry and Carman in St. Paul's Churchyard and B. Collins in Sarum. Price : 2 d.

(3) *On some of the books for children of the last century*. 1886.

*He that ne'er learns his A. B. C.
For ever will, a Blockhead be ;
But he that learns his letters fair,
Shall have a coach and take the air;*

Des milliers de *Battledores* furent publiés par Collins de Salisbury au dix-huitième siècle (1). Ces anciens alphabets sont fort rares mais on trouve des exemplaires plus récents publiés au dix-huitième siècle; les *Battledores* étaient encore en vente courante en 1850, dit Charles Welsh, *The Battledore* ou le premier livre pour enfants publié chez J. H. Perry Brentwood, 1839 ? (2) se compose de cinq pages :

Première page.

A. B. C. etc. majuscules.

Deuxième page.

a, b, c, etc...

Troisième page.

ba, be, etc...

Quatrième page.

I go up..... I go in, etc...

The cat has got a bird, etc...

Nombres.

1. 2. 3. 4. etc...

1 etc...

Cinquième page.

Are, boy, dog, fog, etc... mots d'une syllabe.

On se servit pourtant dès les premières années du dix-huitième siècle d'alphabets un peu plus perfectionnés. On trouve déjà, en 1707, un *Alphabet pour enfants avec un court catéchisme* (3). C'est une petite brochure de vingt-

(1) CHARLES WELSH, *On some of the books for children of the last century*, p. 20.

(2) Date donnée au catalogue du *British Museum*. John Aston dit à propos des dates du catalogue : « The Museum dates are admittedly fallacious and merely approximate, and nearly all are queried. » Cf. *Books in the 18th century*. Introduction, 4.

(3) *A Spelling book for children with a short Catechism*. London, 1707, in-12.

quatre pages ; dans les huit premières on trouve le tableau des lettres et des mots d'une ou de plusieurs syllabes. Ces mots sont choisis au hasard sans souci de leur sens ou de leur accentuation ; les leçons qui suivent sont des textes empruntés aux Écritures : *Leur gorge est un sépulcre ouvert, avec leur langue ils ont pratiqué la tromperie, le poison de l'aspic est sous leurs lèvres* (leçon 4). »

Un des premiers livres destinés à apprendre l'orthographe, la prononciation et l'art de la lecture fut le *Guide de la langue anglaise*, de Thomas Dyche, maître d'école à Londres (1). Ce livre publié, vers 1798, fut longtemps célèbre ; il est en effet fort supérieur à la plupart des *Spelling books* publiés après lui. Les mots sont présentés par tableaux et groupés suivant le nombre de syllabes et la place de l'accent tonique. Cette méthode qui fut suivie par tous les auteurs d'alphabets jusqu'au milieu du dix-neuvième siècle était assez bonne pour former l'oreille, l'accent tonique est tellement nécessaire dans les mots anglais et sa place est si arbitraire que, malgré les quelques règles qui en fixent l'emploi, seule la mémoire peut retenir l'accentuation exacte des mots. Cette même méthode ne valait rien pour l'entendement, car les mots les plus disparates se trouvaient ainsi assemblés et les élèves les récitaient sans comprendre (2). La seconde partie du livre de Dyche destinée à ceux qui ont déjà de la « maturité » dans le jugement contient des observations sur le son des syllabes et des diphtongues, et des règles pour la bonne division des mots en syllabes. Ce *spelling book* eut un immense succès : une quarantième édition parut en 1764.

Tous les livres de lecture publiés après 1710 sont plus ou moins des copies de celui de Dyche, tels sont ceux de

(1) THOMAS DYCHE, *Guide to the English Tongue*. 2^e édition, Lond., 1710, in-12.

(2) Cf. plus loin.

Dilworth (1) 1740, de Fennings (2) 1756, de bons livres pour l'époque mais terriblement ennuyeux; celui de Fennings, par exemple, est un in-12, de 166 pages, divisé en quatre parties.

1° Tableau de mots : d'après la méthode de Dyche et avec quelques améliorations.

2° Grammaire anglaise : questions et réponses.

3° Tableaux de mots avec des synonymes pour les élèves plus avancés.

4° Recettes utiles : (comment on fait de l'encre, morceaux choisis, etc...).

On peut signaler aussi le *Critical Spelling book* (3) dont l'auteur anonyme semble fort averti des défauts de ses devanciers mais qui n'a pas fait mieux. Vers 1760, on semble avoir cherché à rendre l'enseignement plus intéressant et plus facile, le *Royal Primer* (4) prétend être un guide plaisant à l'art de la lecture; on y trouve en effet l'alphabet en vers

A. *stands for Apple and Owl*

B. *stands for Books and Balls*

Il est orné de quelques grossières gravures représentant des animaux bizarres nommés : bœuf, chat, etc... (5). Après cet effort pour rendre l'alphabet plus agréable l'auteur donne quelques tables de mots tout à fait insuffisantes et retombe dans les pires erreurs de ses devanciers; ses premières leçons après le ba, be, bi, bo, bu, sont des psaumes et le texte intégral des dix commandements. On remarque un progrès évident dans un autre

(1) DILWORTH, *A new guide to the English Tongue*. Lond., 1751, 13th édit. in-12.

(2) DANIEL FENNINGS, *The universal spelling book*. Lond., 1756, in-12.

(3) *The Critical Spelling Book*. Lond., 1755, in-12.

(4) *The Royal Primer or an easy guide to the art of reading*. Lond., 1760, in-12.

(5) On trouvait déjà des gravures à la fin du livre de Dilworth.

Primer (1) de 1780 qui, moins complet que celui de Dyche, offre plus d'intérêt et de variété; les exercices de lecture sont moins abstraits. on trouve des historiettes et, chose rare dans la deuxième moitié du siècle, des contes de fées.

Enfin le *New London Spelling Book*, de Charles Vyse (2) 1790, est un ouvrage fort complet, mais trop abstrait, et trop bourré de passages bibliques et de dissertations sur la bassesse de l'homme.

« Dieu, ce que c'est que l'homme ! »

D'abord de la poussière engendrée dans le péché, élevé dans le chagrin, sans défense dans son enfance, sauvage jusqu'à l'extravagance dans sa jeunesse, fou dans sa maturité, décrépité dans sa vieillesse... (Leçon 10, chap. XVIII.)

La troisième partie est un véritable traité de morale : conduite de l'enfant à la maison, à l'école, etc...

La quatrième partie toute littéraire contient des fables, des passages de Shakespeare, l'élégie de Gray, etc...; le livre se termine par une petite grammaire.

En somme, parmi les alphabets on ne voit guère poindre la nouvelle pédagogie; le livre de Charles Vyse est à peine supérieur à celui de Thomas Dyche bien qu'ils aient été publiés après deux cents ans de distance; on voit par là combien les maîtres d'école furent peu touchés par l'esprit nouveau. Du reste, les écrivains pédagogiques ne s'intéressèrent que fort peu à l'enseignement de la lecture. Ils préférèrent s'occuper de questions générales et de théories, un grand nombre d'entre eux écrivirent des livres de littérature enfantine; deux ou trois seulement se donnèrent la peine de composer des alphabets.

Le *Charity school spelling book* (3) de Mrs Trimmer est composé de deux parties. Dans la première, après les

(1) *British Museum*. C. 40, a 78.

(2) 1790, in-12, 189 pages.

(3). *The Charity School spelling book*, 1799, in-12.

inévitables tables de mots on trouve des « leçons faciles » en mots d'une syllabe :

A young man, a red cow
A good boy, an old ram

suivies de leçons plus difficiles ; c'est la meilleure partie du livre, elle montre chez l'auteur un désir d'être compris des petits élèves, et c'était là un grand progrès. Si l'idée est bonne, la réalisation laisse à désirer, il n'y a pas une gradation suffisante entre les leçons « faciles » et les conseils moraux ou les courtes historiettes en mots d'une syllabe. La deuxième partie contient une longue liste alphabétique de dissyllabes, des fables et des contes moraux. La partie la moins bonne du livre est celle où Mrs Trimmer prétend initier les enfants à la prononciation des noms bibliques :

A-bi-a-thar.
A-bed-ne-go (1).

Dans les leçons sur les Écritures par lesquelles le volume se termine, on ne reconnaît plus le bon sens ordinaire de Mrs Trimmer. Voici quelques exemples pris au hasard :

Leçon 22. *The Nethinims : the children of Ziliia, the children of Hashupha, the children of Tabaoth.*

The children of Keror, the children of Sia, etc.

Leçon 18. *And they departed from Mount Hor and pitched in Punon, And they departed from Punon and pitched in Oboth.* etc. On a peine à croire que ce soit là l'ouvrage du même auteur qui, en 1792, devait condamner le verbalisme dans les Écoles de Charité (2).

Une réaction plus sincère et plus heureuse contre le verbalisme avait été tentée en 1778 par Mrs Barbauld

(1) *The Charity School spelling book.*, p. 67.

(2) *Loc. cit.*, p. 29, etc., ou *Economy of Charity*, p. 49.

dans ses *Leçons pour enfants de deux ou trois ans* (1). Là, plus de longues listes de mots groupés suivant le nombre de syllabes, plus de textes abstraits mais de petites phrases simples avec un sens concret :

Le soleil luit. Ouvre tes yeux, petit enfant. Lève-toi.

Bonne. Venez habiller Charles.

Descendez déjeuner (2).

.....
Ne jetez pas votre pain par terre.

Le pain doit être mangé, il ne faut pas le jeter.

C'est avec le blé que l'on fait du pain.

Mrs Barbauld essaye d'intéresser l'enfant à tout ce qui l'entoure immédiatement, aux différents actes de sa petite vie journalière, à ses besoins, ses souffrances, ses joies, etc.; ce sont les meilleurs conseils de Rousseau mis en pratique par une intelligente lectrice de *l'Émile*. Dans les *Leçons pour les enfants de trois ans*, la seconde partie du livre, les petites phrases sont groupées en conversations sur l'aspect de la nature dans les différents mois de l'année. Les dernières leçons sont plus difficiles, les textes sont plus longs, ce sont des leçons de choses; on étudie le thé, le sucre, le beurre et en même temps, les pays d'où ces produits viennent ou les animaux qui les produisent. Tout est simple et clair. Il y a bien par-ci, par-là quelques petits contes mais l'allure générale du livre est nettement scientifique, c'est une introduction à l'étude de la nature.

Selon Joshua Collins, qui écrivit en 1802 un guide pour le choix des livres scolaires (3), le meilleur *Spelling Book*, est celui du docteur Williams Mavor (4). L'auteur,

(1) *Lessons for children*..., autre édit. Dublin, 1779, 2 vol. in-8°.

(2) P. 9.

(3) *An address to instructors and parents on the right use of books in every branch of education*. Lond., 1802. in-12 p. 56.

(4) *The English spelling book*. Lond., 1801. Nouv. édit., 1826, in-12.

dit Collins, a su éviter les défauts de ses prédécesseurs et a essayé de meubler « l'esprit de l'enfant, dès le début, non seulement avec des mots, mais avec des idées ». Williams Mavor est, en effet, un des meilleurs auteurs qui aient écrit pour les enfants dans la période que nous étudions. L'auteur nous fait remarquer dans sa préface que l'on n'a pas publié un seul livre supérieur aux vulgaires compilations de Dyche, de Dilworth et de Fennings. « Dans la composition de ce petit volume, on a pris soin que chaque leçon ou essai... tende à quelque but utile. » C'était là un réel progrès sur la méthode purement mécanique des autres *Spelling books*.

Le livre de Williams Mavor eut un succès prodigieux ; en 1826, il avait atteint deux cent vingt-deux éditions. Légèrement remanié, il fut d'un usage courant en Angleterre bien après 1850. Nous n'avons pu examiner qu'une édition de 1826, « révisée » et « perfectionnée » ; on y voit encore les tables de mots groupés suivant le nombre des syllabes mais chaque table est accompagnée de leçons où tous les mots étudiés sont rassemblés dans une historiette. On trouve de tout dans ce *Spelling book* : des notions d'histoire naturelle, de zoologie, des contes, des conseils moraux. Les dernières pages présentent un abrégé de chronologie, de géographie, d'arithmétique et un petit traité de grammaire. Le livre s'achève par le *Church Catechism* de l'église anglicane et le *First Catechism* de Watts à l'usage des dissidents. Cette idée originale de grouper tant de matières différentes dans un seul volume fit sans doute le succès du livre car le maître trouvait dans ce manuel à peu près tout ce qu'il avait à enseigner à ses élèves.

Maintenant que nous connaissons les alphabets et les premiers livres de lecture en usage au dix-huitième siècle nous pouvons nous demander comment on ensei-

gnait à lire. Voici ce que dit à ce sujet la lettre préface d'une grammaire de 1750. « Quand les écoliers savent leurs lettres, faites leur connaître les mots monosyllabiques... Quand ils en sont aux mots de plusieurs syllabes, qu'on leur fasse employer une prononciation distincte pour chaque syllabe en observant attentivement les lettres qui les composent et aussitôt qu'ils peuvent épeler et diviser les mots dans leur livre, on doit leur faire épeler des tables de mots... Quand ils lisent bien, on devrait les habituer au bon usage de la ponctuation... leur lecture en deviendrait si intelligible que le sens même des phrases lues aiderait le liseur (1). » Il est absolument certain que l'enfant ne comprenait rien aux phrases baroques qu'on lui faisait lire ; c'est, du reste, ce que nous apprend Mrs Trimmer : « Les enfants apprenaient les listes de mots, puis on leur faisait lire, d'un bout à l'autre l'Ancien et le Nouveau Testament sans se préoccuper d'autre chose que de les perfectionner dans l'art de la lecture (2). » Malgré les quelques améliorations apportées à ce système par le livre de Mavor et d'autres, la méthode mécanique de l'enseignement de la lecture fut longtemps en usage en Angleterre, de nos jours elle est encore employée dans quelques écoles de Londres (3).

A côté des *Spelling books* et des *Primers*, pour permettre à l'écolier d'apprendre beaucoup de mots et pour lui donner une culture littéraire, on publia des livres de morceaux choisis : *Readers*. La méthode mécanique se retrouve dans le choix des auteurs car on n'offre guère à l'enfant que des psaumes, des sermons ou des extraits

(1) *A new grammar...* by the author of *The Child's christian Educ.* Newcastle, 1750, in-12.

(2) *Loc. cit.*, p. 27, etc. *Economy of Charity*, p. 36. Cf. aussi *Pract. Educ. Tasks*.

(3) Constaté par l'auteur au cours d'une visite faite en 1917.

des plus grands essayistes anglais du temps. Les deux recueils les plus connus sont le *Speaker*, de William Enfield (1), et les *Exercices d'élocution* (2) qui suivirent cette première compilation. Il y a évidemment un très grand progrès sur les élucubrations des *Spellings books*, mais le titre de ces ouvrages montre suffisamment que l'on se préoccupait avant tout de l'art de bien lire. Mieux que jamais on comprend les cris des disciples de Rousseau : « Des choses et non des mots, » car les enfants ne pouvaient rien comprendre aux longues harangues et aux pièces « didactiques » et « pathétiques » composant ces gros in-octavo au texte fin et serré. Le moins mauvais de ces livres d'extraits est l'ouvrage de Knox intitulé *Extraits élégants* (3). C'est un très gros livre, dont le but est d'offrir, en un seul volume, une petite bibliothèque ; l'enfant pourra y puiser depuis l'âge de neuf ans jusqu'au moment où il quitte l'école (4). Nous savons que Knox était un érudit, son livre est une véritable encyclopédie de littérature ancienne et moderne, les *Extraits élégants* devinrent un livre de salon et on fut obligé d'en publier un abrégé pour les enfants. Un autre choix de lectures : *The English Reader* fut publié en 1799 par Lindley Murray, l'auteur d'une grammaire anglaise très connue (5). Loin de marquer un progrès sur les livres précédents, cette volumineuse compilation est encore plus hérissée que les autres de sermons du docteur Blair, de chapitres sur « l'excellence de la religion chrétienne », sur le plaisir résultant d'un bon usage de nos facultés et d'autres extraits de haute volée.

Divers choix de poésies furent aussi publiées pour les

(1) *The Speaker*. Lond., 1774.

(2) *Exercices in Elocution*. Lond., 1780.

(3) *Elegant extracts*. Lond., 1784, in-8°.

(4) Préface.

(5) *The English Reader*. Lond., 1799, in-12.

enfants. Joshua Collins conseille les recueils de Miss Aikin, de Knox (1) et de Mavor (2).

II

La grammaire tenait toujours une assez large place dans les *Spelling books*; après 1750, on composa de nombreuses petites grammaires répondant au besoin de développer dans les écoles l'enseignement de l'anglais. Une place trop grande était faite au latin, au détriment de la langue maternelle, nous avons déjà montré qu'un bon nombre d'auteurs et même de bons humanistes réagirent contre cette tendance et demandèrent pour l'anglais une meilleure place dans les programmes. Ces mêmes préoccupations se retrouvent chez les auteurs de livres scolaires. On suppose, dit le Rev. John Ash, qu'une bonne connaissance de la langue anglaise ne peut être obtenue sans latin, « cette vulgaire erreur » vient d'une trop grande affection pour le latin, longtemps la langue de l'Église, elle vient aussi de ce que l'on n'a pas encore composé de bonnes grammaires anglaises (3).

On avait pourtant de bonnes grammaires touffues et abstraites comme celle du docteur Lowth (4), et celle de Priestley (5), mais ces ouvrages n'étaient pas faits pour les enfants. Le Rev. John Ash entreprit de simplifier la grammaire du docteur Lowth; il écrivit une *Introduction* à la grammaire anglaise de Lowth (6). On trouve dans ce livre de vagues définitions des différentes parties

(1) *Poetical Epitome*. Lond., 1807, in-12.

(2) *Classical English Poetry*. Lond., 1801, in-12.

(3) Cf. note 4.

(4) *A short introduction to English grammar*. Lond., 1762, in-8°.

(5) *The rudiments of English grammar*. 1784, in-8°.

(6) *The Easiest Introduction to Dr. Lowth's English grammar*. Lond., 1768, in-16.

du discours ; les règles sont placées dans de courts paragraphes, bien en page et faciles à lire, mais les exercices manquent. Quelques règles de syntaxe et des principes d'analyse sont donnés dans un appendice. Les exemples sont généralement pris dans la Bible (1).

La *Grammaire rendue familière et facile* (2) de Newberry procède comme la précédente par questions et réponses mais elle est moins intéressante et moins pratique. L'auteur insiste trop sur les règles abstraites de la division des mots en syllabes :

Quelle est la troisième règle ?

Quand plusieurs consonnes se trouvent ensemble au milieu d'un mot, on doit les placer dans les syllabes suivant les sons distincts comme dans les mots : re-store, ta-ble où les consonnes appartiennent toutes à la même syllabe (3).

Il est souvent assez difficile de comprendre ce que l'auteur veut dire et ses explications n'expliquent quelquefois rien du tout. Une partie plus intéressante du livre est celle où Newberry cite les impropriétés courantes de la conversation, ces quelques pages étaient mieux faites pour apprendre à l'enfant quelques bribes de grammaire que toutes les règles du début.

Une *Nouvelle grammaire* publiée à Newcastle (4), bien qu'antérieure de plusieurs années aux ouvrages d'Ash et de Newberry, leur est bien supérieure car elle contient des exemples et des exercices, compléments que les auteurs de grammaires ne trouvaient pas indispensables.

Voici le plan de cet ouvrage :

I. Orthographe. Emploi et son des voyelles. Division des syllabes.

(1) Ex. : Discours de David et de Goliath, « Thou comest to me with a sword... »

(2) *Grammar made familiar...* Lond., 1769, in-16.

(3) P. 52.

(4) *A New grammar...* Newcastle, 1750, in-12.

II. *Prosodie ou l'art de bien prononcer les syllabes dans les mots... avec des tables de mots.*

III. *Étymologie qui traite des différentes sortes de mots, des parties du discours, etc...*

IV. *Syntaxe.*

Joshua Collins recommande pour les jeunes filles les *Premiers rudiments de grammaire anglaise* d'Ellen Devis (1). Bien que se servant encore de la vieille méthode des questions et des réponses, Ellen Devis a fait un effort évident pour être claire. De nombreux exemples illustrent la règle, attestent qu'elle demandait à l'enfant plus qu'une simple récitation.

« *That est parfois un pronom et parfois une conjonction. A quoi reconnaissez-vous qu'il est pronom ?* »

« *Quand vous pouvez remplacer that par who, which, ou whom sans changer le sens, le mot that est un pronom relatif. Ex. I esteem the girl that (or who) attends to her learning. The book that (or which) my sister lent me is very amusing, etc. (2) ».*

Dans l'appendice où l'auteur étudie la construction des phrases, une assez grande attention est donnée aux « expressions inélégantes et incorrectes » de la conversation. Là encore Ellen Devis est en progrès sur ses devanciers, car elle a groupé ces expressions dans un ordre logique.

« *Pronoms. It was me who wrote the letter. It was he who spoke... »*

« *Adjectives. A more wise man. The lesser it is the worse it will be... »*

Il est dommage que l'auteur ne donne pas, en face de l'expression incorrecte la phrase correcte, il se contente de référer à telle ou telle leçon pour trouver la règle de bonne construction. On peut aussi reprocher au livre

(1) *On the Accidence*. Lond., 1786, in-12.

(2) Pp. 25, 26.

d'Ellen Devis un texte trop compact et une impression trop menue mais, à côté de ces défauts matériels, cette petite grammaire, pleine de bon sens, marquait un progrès réel sur les manuels publiés jusqu'alors.

Toujours d'après Collins, la meilleure grammaire était l'abrégé du savant ouvrage de Lindley Murray (1). Dans la préface de cet abrégé, Lindley Murray, d'un ton un peu cavalier, annonce qu'il n'a pas voulu essayer d'adapter son style à la capacité des enfants, considérant qu'il valait mieux habituer ces derniers à un langage choisi. Le livre ressemble beaucoup à la grammaire de John Ash quant au plan général, mais le détail montre un souci constant d'être concis et clair. Les mots nouveaux sont présentés dans un contexte. *The industrious bees; a good heart*, etc., c'était un bon moyen d'attirer l'attention sur la fonction de chaque mot dans la phrase. La syntaxe est donnée en 22 règles précises (2). Le plus grand avantage du livre de Murray était de posséder un volume d'exercices. Ces exercices avaient été publiés en 1797 pour faire suite à la grammaire complète de 1796; bien que l'auteur n'eût pas jugé utile de publier un volume d'exercices adaptés à l'abrégé, l'élève pouvait étudier avec profit ce gros in-octavo de 147 pages (3). Avec infiniment de bon sens, Murray expliquait dans son introduction que l'enseignement illustré par des exemples, est plus capable de fixer l'attention et d'aiguiser l'entendement que celui qui est confiné à de simples préceptes : trop fréquemment l'élève ne fait que répéter des phrases sans en comprendre le sens. On a

(1) *An abridgement of L. Murray's English Grammar*. York, 1797, in-12; 27^e édit., Lond., 1809, in-12.

(2) Chaque règle est illustrée par un grand nombre d'exemples. Le procédé ordinaire de l'auteur est de laisser une faute ou deux dans les exemples. La tâche de l'élève est de trouver ces fautes et de les corriger.

(3) *English exercises adapted to the grammar lately published by L. Murray*. York, 1797, in-12.

plaisir à constater dans ces lignes de Lindley Murray l'influence évidente de l'esprit nouveau.

III

Si l'on se souvient que, chez les fondateurs des *Écoles de Charité* et des *Écoles du dimanche*, le désir d'apprendre à lire aux enfants du peuple était surtout justifié par la nécessité de développer l'instruction religieuse, on ne s'étonnera pas de voir la place importante donnée à la Bible dans tous les ouvrages publiés pour les enfants. Comme nous l'avons déjà vu, la plupart des alphabets et des premiers livres de lecture publiés au dix-huitième siècle sont bourrés de textes bibliques. Ils prouvent d'une manière indiscutable que l'on ne voulait apprendre à lire à l'enfant que pour le mettre à même de consulter avec profit *le Devoir complet de l'homme* (1) et les Évangiles. Nous avons aussi remarqué l'incapacité des auteurs à se mettre à la portée de leurs jeunes lecteurs; rien n'était mieux fait pour détourner les petits élèves de la religion que le langage abstrait et symbolique des Psaumes et des Proverbes, leur première nourriture littéraire et religieuse.

A l'école, les sujets religieux font toujours l'objet d'entretiens et de lectures, en plus « une ou deux fois par semaine, les écoliers sont catéchisés, c'est-à-dire que toute la classe se tient debout et que les élèves répondent chacun à leur tour aux questions du catéchisme ». Ils apprennent aussi par cœur des chapitres, des prières et on leur enseigne parfois à psalmodier (2).

(1) *The whole duty of man*. 1658?. Cf. *Reflections on the Educ. in Charity Schools*; p. 27, etc. Un exemplaire du *Whole duty of man* était remis à chaque élève à sa sortie des *Écoles de Charité*.

(2) Mrs TRIMMER, *loc. cit.*, pp. 27, 28, etc.

L'instrument de l'instruction religieuse était surtout le catéchisme. Un grand nombre de catéchismes avaient été publiés au dix-septième siècle, le *British Museum* en possède au moins une trentaine; ces ouvrages étaient surtout destinés aux grandes personnes.

La production des catéchismes redoubla au dix-huitième siècle. Les deux ouvrages qui semblent avoir eu le plus de succès sont le *Church Catechism* à l'usage du diocèse de Saint-Asaph, composé par William Beveridge (1) et le *Church Catechism* de John Lewis (2). Le premier de ces ouvrages n'est pas fait pour les enfants, c'est un guide permettant aux parents de donner eux-mêmes l'instruction religieuse à leurs enfants. L'auteur paraît remarquablement en avance sur ses contemporains. Il est assez facile, dit-il, d'entendre des enfants réciter leur catéchisme par cœur mais cette récitation n'a aucune valeur s'ils ne comprennent pas le sens des phrases (3). Beaucoup de gens ont fait de notables efforts pour réduire le catéchisme en questions et en réponses; mais le danger est toujours le même, les enfants récitent sans comprendre; l'excellent auteur préconise une nouvelle méthode : faire d'abord une exposition simple et claire d'un point du catéchisme et chercher si l'on a été compris par des questions (4). Le livre tout entier était composé pour être utilisé d'après cette méthode :

Le huitième commandement : Tu ne voleras point.
(Huit pages d'explications sur la moralité de ce commandement; citations des Écritures; suivent les questions.)

Qui donne aux hommes ce qu'ils possèdent ?

Pourquoi Dieu défend-il de voler ?

Qu'entend-on par vol (5) ?

(1) *The Church Catechism...* Lond., 1704, in-4°.

(2) *The Church Catechism... collected by JOHN LEWIS*, 1712, in-12.

(3) Préface, p. 12.

(4) *Id.*, p. 14.

(5) *Loc. cit.*, p. 146.

Le défaut du catéchisme de William Beveridge est qu'il nécessitait toujours la présence d'un maître intelligent. Laisse aux mains de l'enfant, ce qui dut souvent arriver, ce gros ouvrage aride ne pouvait être ni compris ni aimé.

John Lewis, dans son *Church Catechism*, expliqué par questions et réponses, s'adresse directement à l'enfant. Voici le plan de cet ouvrage :

I. Le Pacte chrétien.

Sect. I. Les avantages du baptême.

Sect. II. Du vœu du baptême.

II. La Foi chrétienne.

Sect. III. De la doctrine. Particulièrement ce que nous devons croire sur Dieu le père.

Sect. IV. De Dieu le fils ; ses noms, etc.

Q. De quoi traite de la seconde partie de la doctrine ?

R. De Dieu le Fils et de l'œuvre de la rédemption (1).

Q. Comment est décrit notre sauveur ?

R. Par ses noms, ses titres et ses relations.

Q. Quels sont ses titres ?

R. Jésus est roi, prêtre et prophète.

Q. Comment Christ est-il roi ?

R. Parce qu'il gouverne et protège son Église.

Q. Comment est-il prêtre ?

.....

Q. Comment Christ est-il prophète ?

..... etc.

Sect. V. De l'humiliation du Christ.

Sect. VI. De l'exaltation du Christ.

Sect. VII. De l'Esprit...

(1) *Loc. cit.*, p. 38.

III. *L'obéissance du chrétien. Les Commandements, etc.*

IV. *Les Prières du chrétien.*

V. *Les Sacrements.*

Le court extrait de la Section IV, cité plus haut, peut donner une idée de l'immense ennui qui se dégage de ce livre. Tout est obscur et abstrait, la foi chrétienne est présentée à l'enfant en une série d'articles et de règles; l'auteur ne songe jamais à faire aimer et admirer le Christ (1).

Les enfants des Anglais dissidents étaient mieux par-tagés que leurs malheureux camarades de l'Église anglicane, ils eurent bientôt toute une série de catéchismes adaptés à leur intelligence par Isaac Watts. La première série de ces ouvrages : *The first sett of catechism* (2) comprend : « Le catéchisme des principes de la religion pour les enfants de trois ou quatre ans... » qui contient vingt-quatre courtes questions.

I. Q. *Pouvez-vous me dire, mon enfant, qui vous a créé ?*

R. *Le Dieu tout-puissant qui a créé le ciel et la terre.*

III. Q. *Savez-vous ce que c'est que Dieu ?*

R. *Dieu est un esprit et, bien que nous ne puissions pas le voir, il sait et voit toutes choses, il peut tout faire...*

Le *Catéchisme des noms de l'Écriture* faisait suite à ce petit ouvrage, il était destiné à familiariser l'enfant avec les noms de l'Écriture et à lui donner une première idée des Testaments. En voici deux extraits :

Ancien Testament. *Qui était Samson ? L'homme le plus*

(1) Voir aussi *The Church catechism*... Lond., 1730, in-12; *The Catechism...*, for the use of Charity Schools. Lond., 1779, in-8°.

(2) *The first sett of Catechisms*... 5^e édit., Lond., 1734, in-12.

fort et il tua mille de ses ennemis avec une mâchoire d'âne.

Nouveau Testament. *Qui était Thomas? L'apôtre qui ne fut pas facilement persuadé que Christ était ressuscité.*

A la fin du livre, Watts donnait quelques simples et belles prières : *Oh mon Dieu, qui sais toutes choses, tu me vois la nuit aussi bien que le jour. Je te prie, pour l'amour de Jésus, de me pardonner le mal que j'ai fait aujourd'hui et de veiller sur moi cette nuit pendant mon sommeil...*

La *Deuxième série de Catéchismes et de Prières* (1) était destinée aux enfants de sept à douze ans. Elle se composait d'un *Catéchisme de l'Église* et d'un *Catéchisme historique* développant les leçons de la première série. Watts a cru nécessaire de donner d'abondantes références sur tout ce qu'il avance :

Q. Comment savez-vous que vous avez une âme?

R. Parce que je trouve en moi quelque chose qui peut penser, savoir, souhaiter, désirer, se réjouir et s'attrister, ce que mon corps ne peut pas faire.

Ref. Job. 32. Il y a un esprit dans l'homme.

Job. 35..... Prov. 23. 3..... Prov. 2. 10.

Isa. 26. 8..... etc.

Le *Catéchisme de l'Église* contient 78 questions toutes composées sur ce même modèle; les principaux articles de la foi chrétienne y sont expliqués. Malgré l'effort éminent de l'auteur pour se mettre à la portée de l'enfant le style de ce catéchisme est trop pompeux et trop rempli de phraséologie biblique.

Le *Catéchisme historique* qui accompagnait le volume

(1) *The second set of Catechisms and prayers...* 4^e édit., 1733, in-12.

I. The second Catechism of the Principles of religion.

II. The Historial catechism of children and youth.

précédent était aussi bourré de références bibliques et procédait encore par questions et réponses. Cette méthode ne convenait guère aux naïves légendes de l'Ancien Testament.

Les livres de Watts étaient souvent un peu arides pour les enfants, mais du moins ces derniers pouvaient-ils les comprendre. L'auteur ne voulait pas d'une simple récitation ; il est souvent revenu, dans ses préfaces, sur la nécessité de tout expliquer ; il a même fait un *Discours* sur les catéchismes où il insiste sur le danger d'apprendre à l'élève des choses qu'il ne peut comprendre (1).

Le chef-d'œuvre de Watts est son livre d'hymnes à l'usage des enfants. Ces *Chants religieux* (2) sont remarquables pour la beauté du style. Ils s'apprennent aisément par cœur et leurs beaux vers bien rythmés apprenaient plus de choses à l'enfant que toutes les réponses du catéchisme. Ce livre eut un succès prodigieux, la *Bibliotheca Britannica* dit qu'en 1824 on n'en publiait pas moins de 5.000 exemplaires par an dans les pays de langue anglaise. Aujourd'hui encore, certaines strophes fameuses sont dans toutes les mémoires. Qui ne connaît :

*Let dogs delight to bark and bite
For God hath made them so*

.

et

*How doth the busy bee
Improve the shining hour ?*

.

Mrs Trimmer qui avait une grande admiration pour Isaac Watts trouvait ces chants trop difficiles pour les enfants et en fit un commentaire (3).

(1) *A Discourse on the way of instruction by catechism*. Lond., 1736, in-12.

(2) *Divine Songs attempted in easy language for the use of children*. 1715.

(3) *A comment on Dr. Watts' Divine songs for children with questions*. Lond., 1789, in-12.

Mrs Barbauld fut la continuatrice de l'œuvre de Watts et avec elle, l'esprit nouveau pénètre vraiment dans les catéchismes. Elle eut l'heureuse idée de composer des hymnes religieux. Trouvant que le vers ne devait pas être abaissé au niveau de l'intelligence enfantine, elle fit des hymnes en prose. Son but est de faire aimer à l'enfant Dieu et la nature ; elle veut associer l'idée de Dieu à tout ce qu'il voit, tout ce qu'il entend. Le livre de M. Barbauld (1) est plein de poésie, c'est toute la nature, le soleil, les oiseaux, les fleurs qu'elle montre à l'enfant ravi. Quelle oasis rafraîchissante dans le désert aride des livres scolaires :

« Viens, allons dans les champs, allons voir les fleurs s'ouvrir, allons écouter le gazouillement des oiseaux et jouer sur l'herbe nouvelle... »

« Les haies sont bordées de primevères, de jaunes narcisses, qui inclinent leurs têtes, et la violette bleue est cachée dans l'herbe... »

« Les papillons voltigent de buissons en buissons, et ouvrent leurs ailes au chaud soleil... »

« Les oiseaux peuvent gazouiller et les jeunes agneaux peuvent bêler, mais nous pouvons ouvrir nos lèvres pour Le louer, nous pouvons parler de toute Sa bonté. Nous Le remercions donc pour nous-mêmes et pour ceux qui ne peuvent parler (2)... »

Voici encore une partie de l'hymne IV. C'est un enfant qui parle et qui raconte ce qu'il a vu dans la forêt :

« Je me suis promené à travers l'épaisse forêt, le vent murmurait dans les arbres, le ruisseau tombait des rochers avec un plaisant murmure, l'écureuil sautait de branche en branche... »

Le maître répond :

« N'as-tu pas entendu autre chose que le murmure du »

(1) *Hymns in prose for children*. 1781, in-12.

(2) Hymne II.

ruisseau et celui du vent ? Retourne là-bas, enfant raisonnable, car il y a de plus grandes choses que celles-là. Dieu était parmi les arbres ; sa voix se trouvait dans le murmure de l'eau ; le gazouillis dans l'ombre c'était sa musique, et tu n'y as pas fait attention (1) !... »

En 1797, Mrs Trimmer, inspirée par l'idée chère à Mme de Genlis d'orner la chambre des enfants d'images, et d'objets capables de les instruire, fit imprimer un certain nombre de gravures représentant des épisodes de l'Histoire sainte et en donna la description dans un petit volume (2). Une autre « description » de gravures tirées du Nouveau Testament (3) est un excellent résumé de la vie de Jésus. Cet effort pour joindre l'image aux explications était une idée neuve qui changea considérablement les méthodes d'instruction religieuse. On est d'autant plus charmé de rencontrer tant de finesse et tant de talent dans les livres de Mrs Trimmer qu'à la même époque on publiait encore des catéchismes véritablement absurdes. Tel est par exemple, le *Catéchisme historique* (4), où l'auteur se demande si c'est une pomme musquée ou une pomme persane que notre mère Ève offrit à Adam !

Il est impossible de décrire ou même de citer ici tous les livres d'Histoire sainte publiés vers la fin du siècle. Un des meilleurs est un abrégé de l'*Histoire Sacrée* de Mrs Trimmer (5). Des notions plus complètes se trouvaient dans un vieil ouvrage de Watts : *Un court aperçu de toute l'Histoire sainte* (6) et les jeunes gens désirant

(1) Ces hymnes eurent un grand succès. Ils furent traduits dans toutes les langues. 2 trad. françaises.

(2) Mrs TRIMMER's, *Prints of the Scripture History*. Lond., 1797, in-16. Ouvrage dédié à Mme de Genlis.

(3) *A description of a set of prints taken from the New Testament*. Lond., 1796, in-24.

(4) *The Historical Catechism*. Lond., 1760, in-12.

(5) *The Footstep. to Mrs Trimmer's Sacred History*. Lond., 1785, in-12.

(6) *A short view of the whole Scripture History*. Lond., 1732, in-12.

faire une étude complète de la Bible trouvaient ample carrière dans l'*Histoire Sacrée* de Mrs Trimmer (1).

IV

Un des premiers et des plus intéressants spécimens de la géographie est l'*Atlas Minimus* (2) publié à Londres en 1700. On y trouve une description assez fantaisiste des principaux pays du monde. L'auteur indique en quelques mots les limites et les productions de chaque pays, il donne ensuite quelques notions sur les habitants. Voici ce qu'il dit sur la France : « *Les gens font généralement beaucoup de compliments, ils sont inconstants et audacieux. Ils se nourrissent de viande bouillie ou liquide, et aiment tout particulièrement les sauces. En ce qui concerne la guerre, on a comparé les Français à une puce sautant d'un bond dans un pays, et d'un autre dans un autre pays, comparaison bien justifiée par plusieurs récentes transactions...* »

Les cartes sont toutes petites et très inexactes de forme et de termes. Les noms de ville semblent écrits en orthographe phonétique. Bruges est probablement mis pour Bourges et Cambrai pour Chambéry. La Meuse vient presque jusqu'à « Lion », et la Seine finit brusquement en aval de Paris. Les pays moins connus, comme l'Amérique et l'Afrique sont décrits à l'avenant (3).

Dans le *Cercle des Sciences* de Newberry, on trouve la *Géographie rendue familière* (4).

(1) *Sacred History*. 1782, 6 vol, in-12.

(2) In-12, 48 pages de texte et 51 cartes. Publié chez « Senex et Price », Lond., 1700.

(3) Un autre *Atlas Minimus* de W. Faden, publié en 1798, in-12, eût été intéressant à consulter, mais il manque au *British Museum*.

(4) *Geography made familiar to young gentlemen and ladies*, 3^e édit., in-16, 319 pages, 1769 ; 1^{re} édit., 1748?, in-16.

Une longue préface de quatorze pages nous renseigne sur le peu d'attention donnée à la géographie vers 1750. Personne ne discute l'importance de l'Histoire et pourtant, pour que cette science soit profitable, il faut qu'elle soit basée sur la connaissance de la géographie et de la chronologie, c'est ce que prouvent des citations de Locke, de Rollin et du docteur Watts. Cependant la géographie est honteusement négligée « non seulement les enfants sont, en général, élevés sans en avoir la moindre idée, mais beaucoup trop de grandes personnes n'ont jamais le désir de se perfectionner dans cette agréable et profitable branche du savoir (1) ». Newberry commence par des notions de géographie générale, il prend bien soin de nous dire que son livre est destiné à des commençants et qu'il a dû se limiter au strict nécessaire ; ses définitions sont pourtant bien abstraites pour de jeunes enfants :

Q. Qu'est-ce que l'écliptique ?

R. Un grand cercle qui coupe l'équateur obliquement...

*R. Les Amphiscii sont les habitants de la zone torride...
Les Periscii sont les habitants de la zone glaciale.*

Dans la deuxième et la troisième parties du livre, Newberry étudie l'Europe et l'Asie. La description des pays du Nord est moins vague et moins anecdotique que ce que l'on trouve dans beaucoup de traités publiés après celui de Newberry.

La *Nouvelle et facile introduction à la géographie universelle* de Richard Turner (2) prétend instruire l'enfant sans le fatiguer, la géographie est enseignée sous forme de lettres à un jeune homme de qualité :

(1) Préface.

(2) *A new easy introduction to Universal Geography*, by. Rd. TURNER. Lond., 1780, in-12.

Mon cher...

« Les géographes ont circonscrit et divisé la surface de la terre en plusieurs lignes imaginaires... (suivent deux pages sur les cercles, les tropiques, les zones)... chaque cercle contient trois cent soixante degrés... Écoutez, la cloche du déjeuner m'appelle... (1). »

« La France est la plus belle contrée de l'Europe et peut-être du monde... Les Français n'ont, en général, rien de mélancolique et, par conséquent, supportent les infortunes avec une très grande force d'âme, mais ils ont une si haute opinion d'eux-mêmes qu'ils croient le reste du monde fait pour les imiter (2). »

Le cinquième volume de la *Bibliothèque historique de poche* (3), publié par George Rily, en 1790, est une géographie qui, bien que tard venue dans le siècle, offre tous les défauts des publications antérieures et assez peu de leurs qualités. C'est de la géographie purement anecdotique. L'auteur prétend donner un compte rendu des différentes nations anciennes et modernes en tout ce qui concerne leur situation et leur climat, leur grandeur et leur décadence, leurs habitudes et leurs manières; le livre contient aussi une description de chaque pays. La description est plutôt accessoire. Cette géographie est un petit in-12 de 188 pages orné de gravures; deux pages sont généralement consacrées à chaque pays.

France.

Gravure : portrait d'une dame de qualité.

Vue générale : « Le royaume de France s'est distingué par ses arts, ses sciences et son élégance... ce pays a été appelé par ses habitants l'œil et la perle du monde. Quoi qu'il en soit, il est fertile et populeux... »

(1) Lettre III.

(2) Lettre IV.

(3) *Historical Pocket Library*, 1780.

Étendue (4 lignes).

Productions. *Les principales qui ont contribué à enrichir les habitants sont : le blé, le vin, le sel, la soie et le lin.*

Gouvernement (13 lignes).

Religion (3 lignes).

Rivières... « *La Seine dont l'eau est plus forte et plus saine que celles des fontaines...* »

Les gens. « *Ils sont d'une stature moyenne, minces et assez bien proportionnés, ils possèdent des capacités et sont renommés par leur activité et leur esprit d'entreprise. Mais leur politesse extrême les a amenés à faire des professions qui paraissent plus près de l'hypocrisie que de la vraie amitié.*

En somme, ces manuels étaient tout ce qu'on voulait sauf des géographies. Il est très rare de trouver une carte et les notions acquises par les enfants sont toutes plus ou moins erronées. « La géographie, dit Joshua Collins (1), est à proprement parler l'art ou la science qui enseigne la situation, la latitude, la longitude, la superficie et la division des différentes parties de la surface terrestre. » Collins déplore que si peu d'auteurs aient su se limiter à ces notions et qu'ils se soient crus obligés de donner des indications sur la religion, les habitudes, les manières, le langage et autres curiosités, choses qui sont déplacées dans une « grammaire de géographie ». Sans doute Collins va trop loin, mais son but était louable. Il recommande aux parents le livre qui lui paraît le moins chargé de détails fantaisistes. *Un guide nouveau et facile pour l'emploi des globes* (2). Ce manuel de 1754 est pourtant bien gauchement composé, la géographie y est enseigné en huit dialogues entre un précepteur Philo, et un élève Tyro. L'élève pose les questions et le maître y répond.

(1) *Loc. cit.*, Géographie.

(2) DANIEL FENNINGS, *A new and easy guide to the use of globes*. Lond., 1754, in-12.

Tyro. — *Où est située l'Italie ?*

Philo. — *L'Italie est bornée au nord par l'Allemagne, au nord-est par l'Adriatique ou Golfe de Venise, au sud et à l'Ouest par la Méditerranée et la France.* »

C'est à peu près tout ce que nous apprenons sur ce pays mais l'auteur, « l'honnête Fennings » croit utile de consacrer quatre pages aux dogmes de la religion catholique et de faire quelques commentaires injurieux à leur adresse. Le dialogue V où l'auteur décrit les globes et leur usage serait utile s'il n'était pas tout à fait trop abstrait pour des enfants. Soixante-dix problèmes sur la navigation terminaient ce médiocre traité.

Pour étudier la géographie de l'Angleterre, les enfants étaient mieux partagés, grâce à un bon petit traité de John Aikin (1), qu'on s'étonne de ne pas voir mentionné dans le *Choix* de Collins. C'est un ouvrage fort bien composé et tout à fait au-dessus des médiocrités étudiées jusqu'ici. Si l'on excepte le volume de John Aikin, il faut reconnaître qu'à la fin du dix-huitième siècle, l'enseignement de la géographie, vue au travers de livres scolaires, n'avait fait que très peu de progrès depuis 1700.

« La chronologie, nous dit Joshua Collins, est la science qui nous apprend la date exacte des événements passés (2). » On l'appelle avec raison, dit John Newberry, « l'un des yeux de l'histoire » ; sans chronologie l'histoire ne serait que confusion (3). Joseph Priestley avait construit, en 1765, une *Charte de biographie* qui avait eu un grand succès ; il fit, en 1769, une charte semblable pour l'étude de l'histoire (4). Ces deux chartes avaient été établies d'après des modèles français corrigés et améliorés (5).

(1) *England delineated*... Lond., 1788, in-8°.

(2) *Loc. cit.*, p. 90.

(3) *Chronology*. Ch. 1, The Circle of Sciences. Lond., 1748, in-16.

(4) *A Chart. of History*. Lond., 1769, un volume in-12, et une carte.

(5) Introduction du volume descriptif.

On est un peu dérouté, à première vue, par la *Charte historique*, un tableau d'un mètre de long et de 80 centimètres de large environ qui prétend être une « peinture de l'histoire » et donner une vue nette du développement et de la décadence des empires. Chaque État est borné par des lignes horizontales et parallèles, les changements survenus dans le cours des siècles sont marqués par des signes spéciaux. Après quelques minutes d'attention cette carte s'éclaire et on a vite fait de suivre le cours des événements dans chaque État. Un petit livre descriptif, qui accompagnait la « charte », corrigeait heureusement ce que le dessin laissait dans le vague ; les événements précis, les dates, le nom des conquérants, etc... Joshua Collins aurait voulu que cette charte se trouvât dans toutes les écoles et même dans toutes les maisons. Néanmoins la *Charte historique* n'était pas spécialement destinée aux enfants. Pour avoir une idée exacte de ce que l'on appelait alors une chronologie, il faut étudier le petit volume paru chez Newberry en 1748 (1).

Ch. I. Définition de la chronologie et de son usage.

Ch. II. Du temps et de ses divisions.

Q. Comment divise-t-on le temps ?

R. En temps relatif et en temps absolu...

.....

Ch. III. Des années. (26 pages. L'auteur étudie l'année lunaire, solaire, les calendriers grégorien, grec, syriaque, hébreu...)

Ch. IV. Des mois, des semaines...

Q. Quelle est la longueur d'un mois lunaire ?

R. Les mois lunaires se distinguent en mois synodiques ou périodiques et en illuminatifs...

Ch. V. Des cycles...

(1) *Chronology made familiar and easy to young gentlemen and ladies.* Lond., 1748, in-16.

Q. Quelle est la règle pour trouver l'année du cycle solaire ?

.....

Q. Qu'est-ce qu'un cycle d'indication ?

.....

Ch. VI. Du « nombre doré » et des Epacts.

Ch. VII. Des périodes.

Ch. VIII. Des époques et des ères.

« L'époque eusébienne de la création est l'année 486 de la période Julienne ou l'année 4228 avant Jésus-Christ (1), etc ».

Dans la deuxième partie du livre on trouve une table des événements mémorables depuis le commencement du monde.

Première période. De la création au déluge.

4004. Dieu crée le monde...

4003. Naissance de Caïn...

4002. Naissance d'Abel...

3875. Caïn tue son frère Abel... etc.

Cette chronologie très complète est beaucoup trop complexe pour de jeunes esprits. Les définitions et les calculs compliqués de la première partie devaient répugner profondément aux enfants; on aime à croire qu'ils n'avaient pas tout le livre à apprendre par cœur.

Joshua Collins conseille aux précepteurs d'adopter pour la chronologie la méthode du docteur Grey dans sa *Memoria Technica* (2). Le livre de Grey était très goûté au dix-huitième siècle. Edgeworth aussi bien que Knox le recommandent aux parents.

Voici une page de ce livre (3) :

(1) P. 77.

(2) RICHARD GREY, *Memoria Technica*. Lond., 1780, in-8°.

(3) *Table royale d'Angleterre*, p. 14.

<i>William the Cong.</i>	(<i>Will consau</i>)	October 14 th. 1066.
<i>William Rufus</i>	(<i>Ruf Koi</i>)	September 9 th. 1087.
<i>Henry I</i>	(<i>Henrag</i>)	August 1 st. 1100.
<i>Stephen</i>	(<i>Stephbil</i>)	December 2 nd. 1135.
<i>Henry the second</i>	(<i>Hensebuf</i>)	October 25 th. 1154.
<i>Richard I.</i>	(<i>Richein</i>)	July 9 th. 1189.
<i>John.</i>	(<i>Jann</i>)	April 6 th. 1199.
<i>Henry the third</i>	(<i>Hethdas</i>)	October 9 th. 1226.
<i>Edward I.</i>	(<i>Eddoid</i>)	November 16 th. 1272.

Vers mnémotechniques :

Will-consau. Ruf Koi Henrag.

Stephbil and Hensebuf, Richein, Jann, Hethdas and Eddoid...

La date des événements est marquée par les lettres placées à la droite du nom propre abrégé ; chaque lettre est l'équivalent d'un chiffre d'après un code placé au commencement du livre. L'auteur assure que les mémoires les moins fidèles, une fois rompues à l'usage du code, retiennent les consonnances bizarres des noms groupés par lignes métriques et qu'il est ainsi facile d'apprendre la date d'un grand nombre de faits historiques en un petit nombre de vers. Cette méthode *Barbara, celarent...* renouvelée paraît rébarbative à première vue, néanmoins Collins pense que tout précepteur devrait l'apprendre à ses élèves (1).

À côté de la chronologie, l'histoire proprement dite ne tient qu'une petite place. Pour l'histoire d'Angleterre, on se servit longtemps du petit livre de Newberry paru dans le *Cercle des Sciences* (2). Collins en conseille encore l'emploi en 1802 (3). Après un court aperçu sur l'état de l'Angleterre au dix-huitième siècle, l'auteur raconte l'histoire

(1) *Loc. cit.*, p. 91.

(2) *A new History of England*. Lond., 1748, in-16.

(3) *Loc. cit.* Histoire.

de son pays depuis l'invasion de Jules César ; il étudie la vie et les œuvres de chaque souverain ; les portraits des rois et des reines sont placés en tête de chaque chapitre. Un autre manuel de 1764, où l'histoire de l'Angleterre est racontée dans une série de lettres fut composé pour suppléer au manque de bons abrégés d'histoire (1). On ne trouve pas de dates dans le texte mais une table chronologique est placée à la fin du volume. Le meilleur ouvrage est l'*Abrégé de l'histoire de l'Angleterre*, de Goldsmith (2). Comme tous les livres de Goldsmith, ce volume est bien imprimé et orné de quelques belles gravures, c'est déjà un livre sérieux, mais il manque trop souvent de dates.

C'est aussi à Goldsmith que l'on doit deux abrégés de l'histoire grecque et romaine. L'abrégé de l'histoire romaine est de la plume de Goldsmith lui-même ; l'auteur nous apprend qu'il a essayé de raconter l'histoire plutôt que de l'enseigner par la méthode des questions et des réponses (3). « L'histoire grecque fut écrite après la mort de Goldsmith par un de ses amis tout comme l'aurait fait le docteur s'il avait vécu (4). » Ces deux manuels tirés d'ouvrages plus complets de Goldsmith, portent la marque de l'esprit supérieur qui les a conçus et vérifient la justesse de cette remarque de John Aikin : « La grande supériorité que l'on trouve dans les livres pour l'instruction des enfants publiés depuis quelque temps, vient de la supériorité littéraire de leurs auteurs (5). »

L'infatigable Mrs Trimmer eut l'excellente idée de faire imprimer un petit volume de gravures historiques accompagné de descriptions. Ces *Descriptions de gravures*

(1) *The History of England*. Lond., 1764, 2 vol. in-12. Cf. Préface.

(2) *An Abridgment of the History of England*. Lond., 1774, in-12.

(3) *The Roman History abridged for the use of schools*. Lond., 1772, in-12.

(4) Dr. GOLDSMITH'S, *History of Greece abridged...* 4^e édit. Lond., 1802, in-12. Introduction.

(5) Cf. *The Calendar of Nature*. Lond., 1785. Préface.

tirées de l'histoire ancienne (1) étaient destinées à de tout jeunes élèves. Mrs Trimmer n'a pas jugé nécessaire de mettre de dates, l'enfant étant incapable de classer les événements sur des plans différents dans le passé, aussi est-ce un vrai livre de contes qu'elle a composé et l'on a à peine mieux fait de nos jours dans nos classes enfantines.

V

En 1802 Joshua Collins constatait que les livres d'arithmétique étaient en nombre infini, il en donnait une liste copieuse. Nous nous bornerons à examiner deux ou trois de ces petits livres jaunis.

Nous avons sous les yeux *Un court traité d'arithmétique* (2) à l'usage des *Écoles de Charité*, il date de 1714. Ce livre appartenait à John Graham qui l'a couvert d'inscriptions. Peut-être est-il utile d'en transcrire une pour avoir une idée de l'orthographe d'un élève de 1726.

John Graham Aught. his Book the grace of God upon me. Looke and if the book be lost and it found again to send it home with Gods blising wryten by me John Graham and subscribed ye.

10 of february 1726?

On ne trouve pas dans ce manuel les gaucheries dans la présentation du sujet et les erreurs si fréquentes dans les livres scolaires; l'arithmétique était une science qui avait depuis longtemps passé la période des tâtonnements.

(1) *A description of a set of Prints from ancient History*. 3^e édit., 1795. 2 vol.

(2) *Arithmetic compendiz'd or a short treatise of Arithmetik...* Composed for the use of the Charity Schools... Edinburgh, 1714.

Les trois premiers chapitres traitent des opérations sur les nombres entiers ; l'auteur a pris soin de laisser des pages blanches pour permettre à l'enfant de faire des opérations. L'élève, probablement John Graham, en a rempli deux ou trois, mais il a reculé devant les longues additions préparées pour lui. Les premières pages sont consciencieusement salies par les doigts de notre jeune écolier et leur fatigue atteste une étude sérieuse, l'élève semble pourtant s'être perdu dans les divisions. On retrouve quelques traces de travail au chapitre x, qui traite de la règle de trois ou « règle d'or » ainsi appelée à cause de son « utilité extraordinaire (1) » ; John Graham semble aussi avoir étudié les progressions (chapitre xii) ; les dernières pages où se trouvent les divisions de fractions et les nombres décimaux paraissent absolument vierges. Quelques notions sur les mesures et les monnaies sont données dans le chapitre v (soustractions des nombres de différentes dénominations) mais on ne trouve nulle part une étude complète du sujet ; un certain nombre de problèmes, avec leurs solutions, sont placés à la fin du livre.

On s'étonne, étant donné le degré de perfection de cet ouvrage, de ne trouver aucun progrès dans l'*Arithmétique rendue familière*, le deuxième volume du fameux *Cercle des sciences* de Newberry (2), ouvrage publié en 1748. Dans la préface, qui est à la première personne, l'auteur, qui pourrait bien être Newberry, donne quelques notions historiques sur la science des nombres, il explique qu'il n'a pas cru devoir étudier les fractions dans ce petit livre destiné aux enfants. On remarque tout de suite un effort pour être concret, on fait additionner à l'enfant des livres, des noix, des épingles ; pour la même raison, l'auteur étu-

(1) P. 41.

(2) *Arithmetic made familiar. The Circle of Sciences*. 2^e édit. 1748, in-16.

die les mesures et les monnaies avant même d'avoir appris à l'enfant la soustraction. Cette méthode était singulièrement dangereuse car elle entraînait l'enfant dans les additions compliquées sur les nombres complexes tout au début de son initiation mathématique. Les distinctions entre les mesures Avoirdupois et les Troyweights étaient beaucoup trop difficiles :

Q. Quel est le mode de retenue en additionnant des poids Avoirdupois.

R. Quand vous avez vingt grains retenez un scruple ; pour trois scrupules retenez un dram ; pour huit drams retenez une once et pour douze onces retenez une livre.

Q. Comment additionnez-vous les Troyweights ?

R. Commencez avec les grains, quand vous en avez vingt-quatre retenez un pennyweight, etc. (1).

Après ce long et difficile chapitre l'auteur passe à la soustraction et aux autres règles, il insiste sur la nécessité de bien savoir la table de multiplication. Les chapitres VI et VII sont consacrés à des opérations sur les réductions de monnaies anglaises et étrangères, aux règles « de proportion » et aux règles de trois simples et composées. On se demande pourquoi un auteur qui ne craint pas d'initier les enfants aux progressions géométriques refusait de leur parler des fractions sous prétexte qu'elles étaient trop difficiles ?

On trouve de grands progrès dans les traités d'arithmétique publiés vers la fin du siècle. Les *Quatre premières règles d'arithmétique* (2) est un livre pratique pleins d'exercices sur les calculs nécessaires aux ménagères et aux commerçants, c'est un livre plutôt destiné aux grandes personnes.

Thomas Whiting, « maître d'écriture et de mathématiques près le pont de Westminster » s'est appliqué, nous

(1) Pp. 30, 31.

(2) *The first four rules of Arithmetick*. Lond., 1787, in-8°.

dit-il, à faire un livre d'arithmétique pour les écoles (1). Son ouvrage est à la fois un traité d'arithmétique, de comptabilité, de chronologie et de géographie; il semble avoir voulu se débarrasser très vite des premières opérations, six pages suffisent pour les quatre règles. Ce n'est pas là un livre d'enfant mais un traité fort complet pour les élèves des *Public Schools*. L'ouvrage, mal imprimé, n'a pas dû avoir beaucoup de succès.

Un livre vraiment supérieur est l'*Arithmétique perfectionnée* de Walkingham (2), l'abrégé d'un ouvrage plus complet du même auteur. Walkingham condamne justement, dans sa préface, les livres de ses devanciers : « Si l'on examine les différents livres, on trouvera qu'ils ne sont guère que des copies les uns des autres, pleins de questions embarrassantes et de difficultés. » L'auteur rejette donc les règles inutiles qui retardent les élèves et dispose sa matière sous une forme méthodique.

TABLE

Part I	
Nombres entiers	
Numération	
Addition	
Soustraction	Part. II
Multiplication	Fractions
Division	etc.
Addition sur les poids etc.	
Soustractions <i>id.</i>	
Multiplications <i>id.</i>	
etc.	

(1) *The London Gentleman and Schoolmaster's assistant*. 1787, in-8°.

(2) WALKINGHAME'S, *Improved Arithmetic for the use of schools*. Lond., 1794, in-8°.

TABLE

.....	
Réductions	
Règles de trois	
etc.	
.....	
Intérêts	Part. III
Commission	nombre décimaux
.....	etc.
Courtage	
Intérêts composés	
Escompte	
etc.	

On ne trouve plus dans ce livre les calculs astronomiques qui rendaient le traité de Whiting si rocailleux, l'auteur sait rester pratique, pour la première fois l'enfant et le jeune homme étaient préparés non pas aux mathématiques supérieures mais aux opérations familières du commerçant.

Signalons, parmi les nombreux traités d'arithmétique publiés vers la fin du siècle, ceux du Dr. Hutton, de Keith, de Charles Vyse et de Bonneycastle.

Le désir d'enseigner les sciences physiques et naturelles aux enfants ne commença guère à se faire sentir avant le milieu du dix-huitième siècle. John Newberry, dans son *Cercle des sciences* 1748, ne fait aucune place à ce que l'on appelait *Natural History* et *Natural Philosophy*. Il fallut du reste un certain temps pour que les découvertes de la fin du dix-septième siècle fussent admises pour vraies, et ce n'est qu'au moment où la querelle des Newtoniens et des Anti-Newtoniens (1) se fut apaisée que l'on songea à les vulgariser.

(1) *On the Anti-Newtonians. A Panegyrick on the Newtonian philosophy.* Lond., 1750, in-8° (B. Martin).

L'Introduction simple et familière à la philosophie de Newton (1), 1754, a pour but de traiter « des phénomènes ou apparences des corps naturels, d'expliquer leurs causes et leurs effets par des principes simples et évidents et de les prouver... par une grande variété d'instruments nouvellement inventés... (2). » *La Philosophie des toupies et des balles ou le système philosophique newtonien* par Tom Telescope (3) est un livre charmant de John Newberry. Tom Telescope, un jeune élève, explique à ses amis les principales lois de la mécanique, et cela à l'aide d'objets familiers. Le petit conférencier procède toujours de la même façon, il définit d'abord un terme scientifique : « *La pesanteur, mes chers amis, c'est cette universelle disposition de la matière qui attire...* » Des exemples corrigent vite ce que ces définitions ont de trop abstrait. Il y a aussi peu que possible des termes techniques ; on est frappé de l'aisance avec laquelle le système newtonien est présenté à l'enfant. Après avoir expliqué la terre et l'univers, Tom descend aux choses plus simples, il étudie les montagnes, les rivières, les mers. Il va des choses générales aux choses particulières, c'était du reste une méthode générale au dix-huitième siècle d'aller du composé au simple. Une conférence est consacrée aux minéraux, mais cette partie du livre est moins bonne. On a enfin le plaisir de trouver quelques notions sur la culture des sens, chose rare dans les livres pour enfants. *La philosophie des toupies et des balles* est certainement l'un des meilleurs ouvrages qui soient sortis de chez Newberry, il est fort possible qu'il ait été écrit par Goldsmith (4).

(1) *A plain and familiar introduction to the Newtonian philosophy...* Lond., 1754, in-8° (B. Martin).

(2) *Id.*, p. 2.

(3) *The Newtonian system of Philosophy...* Lond., Newberry, 1761, in-12.

(4) Cf. CHARLES WELSH, *Loc. cit.*, p. 314.

La *Philosophie des jeunes gens et des demoiselles* (1) initie les élèves à la « philosophie des cieux et de l'atmosphère ». L'auteur pense que les dames doivent être initiées aux beautés de la science, c'est pour cela qu'il a imaginé de présenter la *Philosophie naturelle*, sous la forme de dialogues entre un jeune homme et une jeune fille. Ces dialogues sont tout à fait au-dessus de l'intelligence enfantine, et sont plutôt destinés à des étudiants de l'Université :

Dialogue I. De l'univers et des différents systèmes du monde.

Dialogue II. Du raisonnement fallacieux sur lequel repose l'hypothèse de Ptolémée.

.

Dialogue IV. Un bel aperçu du système solaire.

Les deux premières parties de cet ouvrage forment un cours d'astronomie fort complet. Dans une troisième partie, l'auteur étudie la pneumatique, l'emploi des globes, la lumière et les instruments d'optique; tout le système newtonien est longuement et minutieusement étudié. On ne trouve que fort peu de choses sur la chimie, qui ne fit des progrès réels qu'un peu plus tard. Le grand défaut de ce livre est d'être trop complet. L'auteur, Benjamin Martin, a voulu apprendre à ses jeunes élèves tout ce qu'il savait; trop de place est donnée aux réfutations des systèmes de Ptolémée et de Descartes, ce qui prouve, du reste, que la philosophie de Newton n'était pas encore acceptée par tout le monde. Ces dialogues si abstraits étaient peu propres à l'initiation scientifique, d'autre part, leur forme familière les rendait peu éligibles pour les *Public Schools*; en 1802, Collins les trouvait bien démodés (2). A cette époque,

(1) *The young gentlemen's and ladies' philosophy*. 2 forts vol. in-8°. Cf. *The general magazine of arts and Sciences*. 1763.

(2) *Loc. cit.*, p. 105.

la chimie avait fait de grands progrès, les élèves des grandes écoles pouvaient pousser très loin leurs études. grâce à de bons ouvrages comme les *Conférences sur la philosophie naturelle et expérimentale* de Georges Adams (1), l'*Économie de la nature* de Georges Gregory (2), ils pouvaient enfin lire les livres de Priestley sur l'électricité, la vision, la lumière et les couleurs (3). A l'usage des enfants, si l'on excepte *la Philosophie des toupies et des balles*, et certain petit volume intitulé : *Amusements philosophiques* (4), on ne trouve guère d'ouvrages de physique et de chimie, les auteurs de livres scolaires ne savent pas encore adapter leur enseignement à l'intelligence des jeunes élèves; les véritables vulgarisateurs sont les auteurs de contes moraux qui mêlent toujours des notions scientifiques aux fades histoires qu'ils inventent pour les enfants. Cependant, dès les premières années du dix-neuvième siècle, l'enseignement de la physique et de la chimie (*Natural Philosophy*) progressa rapidement (5).

Ce furent surtout les sciences classées sous le nom de *Natural History*, qui furent l'objet d'une vulgarisation intense. Les ouvrages de Buffon et de Linné éveillèrent un grand intérêt en Angleterre; la zoologie, l'histoire naturelle et la botanique furent en quelque sorte, à la mode. Ces sciences qui demandent surtout de l'attention visuelle, et qui s'occupent plus de classifications que de raisonnements semblaient particulièrement propres à l'initiation; c'est en effet, par des descriptions d'animaux

(1) *Lectures on natural and experimental Philosophy*. Lond., 1794, 5 vol. in-8°.

(2) *Economy of Nature*. Lond., 1796, 3 vol. in-8°.

(3) *History and present state of discovery relating to vision*. Lond., 1772, 2 vol. in-4°.

(4) *Philosophical amusements...* Lond., 1790, in-12.

(5) Cf. les « Conférences sur la philosophie expérimentale » contenues dans la Bibliothèque pour la jeunesse. *The Montly Preceptor or Juvenile Library*. Lond., 1800, in-8°.

et de plantes que l'on essaya de développer le goût de l'enfance pour les spectacles de la nature.

Mrs Trimmer écrivit en 1788 son *Introduction facile à la connaissance de la Nature* (1). L'aimable auteur nous dit que l'idée lui est venue d'écrire son livre à la lecture d'un passage d'Isaac Watts : « Presque tout est nouveau pour l'enfant... montrez-lui les oiseaux, les bêtes, les poissons, les insectes, les arbres (2)... » Cependant l'influence de Rousseau et de Mme de Genlis est trop marquée dans toutes les œuvres pédagogiques de Mrs Trimmer, pour ne pas donner à *l'Émile* sa part d'influence sur l'*Introduction facile à la connaissance de la nature*. Ce livre est, avant le *Sandford et Merton* (3) de Thomas Day, le premier ouvrage d'initiation scientifique, où l'esprit nouveau se révèle complètement. Au cours des promenades, des enfants cueillent des herbes, des fleurs, et une bonne maman leur en montre les merveilles ; elle leur raconte l'histoire d'un grain de blé, étudie les céréales et leurs usages, les arbres de la forêt, les animaux sauvages et domestiques, les reptiles et les insectes. Tout cela est conté avec la simplicité charmante de Mme d'Épinay (4), et d'après les meilleurs principes de Rousseau ; toujours l'auteur fait appel à l'intelligence de l'enfant, cherche à intéresser, à amuser et à instruire.

Le *Calendrier de la nature* de John Aikin (5) est dédié à Mrs Barbauld, sa fille, dont les *Leçons* (6) sont une heureuse illustration des leçons de *l'Émile*. « J'ai essayé, dit John Aikin, de faire pour les enfants de dix à quatorze ans, ce que vous (Mrs Barbauld) avez fait pour

(1) *An easy introduction to the knowledge of Nature*. Lond., 1780, in-8°.

(2) *Loc. cit.*, sect. II.

(3) Cf. *infra*, ch. V, pp. 185 et suiv., etc.

(4) Cf. *Id.*, pp. 171-172.

(5) *The Calendar of Nature*... 4^e édit. 1785, in-8°.

(6) Cf. *suprà*, p. 125.

ceux de trois à quatre ans (1). » L'auteur décrit la nature pendant les différents mois de l'année; il parsème son livre de petits poèmes pour initier à la fois l'élève aux beautés de l'art et de la nature. Voici pour le mois d'avril :

*Now daisies pied and violets blue
And ladysmocks all silver white
And cuckoo buds of yellow blue
Do paint the meadows with delight.
The cuckoo now on every tree
Sings cuckoo, cuckoo.*

Un temps d'avril est devenu proverbial pour désigner un mélange de beau et de mauvais temps... « Avril commence généralement par une température froide et déplaisante... » (Le commencement du printemps est décrit dans un poème de Mr Warton), *puis « dans les premiers jours du mois, l'hirondelle, cette messagère du printemps, revient... »* (suivent des vers, des descriptions de fleurs, d'oiseaux et des indications sur les occupations du fermier pendant le mois d'avril.)

Ce petit livre, bien qu'il fût un peu trop bourré de poèmes, devait pourtant intéresser l'enfant; l'attention de l'élève était attirée sur le phénomène merveilleux des saisons, il en voyait les conséquences avant d'en étudier les causes, c'était là de la pédagogie nouvelle, l'ancienne école aurait commencé par des démonstrations sur la sphère.

Arthur Aikin reprit en 1798, le sujet traité par son père, il fit une *Histoire naturelle de l'année* (2). Le texte est considérablement augmenté; on trouve beaucoup de choses sur les habitudes des animaux, et la vie des

(1) Préface.

(2) *The Natural History of the Year*, Lond., 1798, in-8°.

plantes ; les poésies que l'auteur a laissées par ci par là donnent au livre une tournure élégante et agréable.

Joshua Collins conseille aux parents de donner à leurs enfants les *Visites à la ménagerie et au Jardin des Plantes de Paris*, une traduction d'un ouvrage français (1), et l'abrégé des *Études de la nature* de Bernardin de Saint-Pierre (2) ; il recommande surtout l'*Histoire naturelle*, de William Mavor (3). Ce livre est le meilleur des livres de zoologie écrits à l'usage des écoles ; dans ses lignes générales, il reste encore aujourd'hui un ouvrage moderne.

On constate que les auteurs de livres scolaires du dix-huitième siècle ont peine à séparer l'histoire naturelle, la zoologie et la botanique, ils ont une tendance à tout présenter ensemble ce qui rend leurs manuels un peu confus. Vers la fin du siècle, ils semblent s'être rendu compte qu'il fallait présenter séparément ces différentes sciences, le livre de Mavor est un effort dans ce sens. Miss Pricilla Wakefield montre le même souci dans son *Introduction à la botanique* (4). Elle présente son sujet, sous la forme familière de lettres entre deux sœurs ; tout ce qui regarde la plante est bien expliqué et illustré par de nombreux diagrammes ; la deuxième partie, contenant la description des familles de plantes d'après la classification, de Linné, est tout à fait trop complexe, l'auteur a voulu tout apprendre à l'enfant et, comme il n'y a pas de gravures, on peut douter de l'intérêt que le lecteur prenait à ce livre. Les élèves plus âgés pouvaient se servir de la *Botanique* de Rousseau, traduite en anglais par T. Martyn (5), ou des *Dialogues*

(1) *Visits to the Menagerie...* Lond., 1801, 2 vol. in-12.

(2) *Studies of Nature translated from the French...* Lond., 1798, in-8°.

(3) *Natural History*. Lond., 1800, in-8°.

(4) *Introduction to Botany...* 1796, in-8°.

(5) *Letters on the Elements of Botany...* Lond., 1785, in-8°.

botaniques par une dame (1), mais tous ces ouvrages étaient loin d'être parfaits et Collins réclamait encore en 1802 « une bonne grammaire botanique (2) ».

Après cette revue générale et pourtant forcément incomplète des livres scolaires du dix-huitième siècle, il est permis de dire que les théories pédagogiques de l'école nouvelle furent entendues et mises en pratique. Vers la fin du siècle, le manuel de l'écolier se dégage peu à peu de la routine des vieux systèmes. Le progrès le plus évident se marque dans les livres de Mrs Trimmer et de Mrs Barbauld, deux bons ouvriers de l'école nouvelle qui, au moins dans cette partie de leur œuvre pédagogique, ne méritaient pas la haine de Charles Lamb (1). On voit aussi naître et se perfectionner rapidement les livres d'initiation scientifique; ces ouvrages sont essentiellement d'inspiration rousseauiste, ils sont le développement des leçons du livre III de *l'Émile*.

(1) *Botanical dialogues...* Lond., Johnson, 1798, in-8°.

(2) *Loc. cit.*, p. 110.

CHAPITRE V

Un nouveau champ d'activité pédagogique : la littérature enfantine. Grossière déformation des idées nouvelles. L'utilitarisme du conte scientifique et moral.

I

La littérature enfantine est une des nouveautés pédagogiques du dix-huitième siècle. L'idée d'écrire des livres spécialement destinés aux enfants n'était jamais venue à l'esprit des gens du seizième et du dix-septième siècles. Cette indifférence s'explique si l'on songe que très peu d'enfants apprenaient à lire et que, dans les éducations soignées, le jeune âge était surtout consacré à l'étude des langues classiques; on n'abordait guère l'étude de la langue maternelle avant seize ou dix-sept ans et l'élève avait alors passé l'âge des contes de fées. D'autre part, les maîtres d'autrefois n'avaient nulle envie de distraire et d'amuser leurs pupilles, leur grand désir était de faire de l'enfant un homme aussitôt que possible, l'examen des *Spelling books* et des *Primers* ne laisse aucun doute à cet égard.

Locke écrivait en 1695 : « Lorsqu'un enfant commence à savoir lire, il faut lui mettre entre les mains quelque joli livre adapté à ses capacités, dans lequel il trouve des choses qui puissent l'attacher et le récompenser de la peine qu'il prend en le lisant »; le bon pédagogue ne voyait guère, dans la littérature anglaise, que *Reynard*

the Fox ou les fables d'Ésope qui fussent propres à cet effet (1). Il y avait pourtant, au temps de Locke, quelques livres capables de récompenser l'enfant des longues heures passées à anonner des tables de mots. Ces livres se trouvaient dans la balle de certains colporteurs, bien connus sous le nom de *chap-men*. Sous le règne de la reine Anne, le *chap-man* parcourait les campagnes et offrait aux maitresses de maison, avec des gants et de la mercerie, des ballades et des chansons (2); de volumineuses collections de ces vieilles ballades, récemment réimprimées, se trouvent au *British Museum* (3). Pendant tout le dix-huitième siècle, les colporteurs vendirent avec les *Horn books* et les *Battledores*, de petites brochures in-12 composées d'une feuille pliée en douze, soit vingt-quatre pages. Ces feuillets, appelés *Chap books*, étaient ornés de grossières gravures qui souvent n'avaient aucun rapport avec le texte; ils coûtaient deux sous. La plupart des *Chap books* furent publiés par William et Cluer Dicey, éditeurs dans Aldemary Churchyard, et pillés ensuite par des éditeurs de Newcastle.

Les *Chap books* traitaient de sujets les plus divers; les uns étaient des livres d'édification : *Dialogue entre un vieil apostat et un jeune professeur*, les autres, très nombreux, entretenaient le peuple dans sa croyance au surnaturel : *Histoire du docteur Faust*, *le Fantôme de Guilford*. Certains autres interprétaient les songes. Les contes humoristiques ou gaillards qui avaient remplacé les ballades, très gauloises elles aussi, étaient en grande faveur. Les seuls *Chap books* qui nous intéressent ici sont ceux qui ont dû plus particulièrement être lus et aimés des enfants. Il n'est pas probable qu'aucun de ces ouvrages

(1) *Loc. cit.*, ch. XXIII, sect. CLIX.

(2) *Chap-books of the Eighteenth Century*. J. ASHTON. Lond., 1882, in-8°.

(3) Cf. *Roxburgh collections; Bagford ballads*, par ELSWORTH. Lond., 1876, 2 vol. in-8°.

ait été spécialement destiné à l'enfance, les livres étaient rares et l'on peut croire que les vieux grands-pères lurent gravement les histoires de Dick Wittington et de Robin Hood. En tout cas, il est certain que les enfants devaient s'intéresser prodigieusement aux histoires fameuses de Tom Hickathrift, de Jack le tueur de géants, de Guy de Warwick et de Sir Bevis de Southampton; les poètes romantiques qui, comme Lamb, Coleridge et Wordsworth furent nourris de cette littérature s'en souviennent avec joie (1).

Les *Chap books* étaient bien gauchement écrits, on y trouvait des détails que l'on cacherait soigneusement aux enfants d'aujourd'hui; les mauvais garnements qui n'obéissent guère à leurs mamans ne sont pas toujours punis, ils finissent, il est vrai, par s'amender dans quelque palais qu'ils ont gagné en tuant des géants. S'ils sont trop pervers, ils sont, comme le docteur Faust, emportés par Satan dans un nuage de soufre. Il y avait, dans tous ces contes, de quoi attendrir aux larmes ou combler de joie les enfants qui venaient d'épeler le livre des Proverbes. Voici, par exemple, un passage de Jack le tueur de géants : Jack endormi a été surpris par un géant qui l'emporte dans son château... « les murs et les planchers étaient couverts de crânes et d'autres ossements... le géant le mena alors dans une grande chambre où l'on voyait le sang et les quartiers de ceux qui avaient été tués dernièrement et, dans la chambre suivante, se trouvaient les cœurs et les foies; alors le géant pour le terrifier lui dit que les cœurs humains étaient sa nourriture préférée (2)... »

(1) Tous ces feuillets ont été reproduits dans le livre de J. Ashton (*chap-books of the Eighteenth century*). La plupart des originaux se trouvent au *Brit. Mus.* Cf. *The History of Jack and the giants. Printed in Aldemary churchyard.* Lond., in-12, 24 pages. *The merry Life... of Capt. James Hind...* Newcastle on Tyne, in-12, 24 pages.

(2) *Jack the Giant Killer*, p. 10.

Les *Chap books* étaient très connus et très prisés au temps de la reine Anne ; dans le *Tatler*, Isaac Bickerstaff (Steele) dit en parlant de son filleul, un petit garçon de huit ans : « Je trouvai qu'il avait spécialement dirigé ses études, depuis une année, vers la vie et les aventures de Don Belianis de Grèce, Guy de Warwick... Il vous disait les écarts de conduite de John Hickathrift, trouvait à redire au caractère de Bevis de Southampton et aimait Saint Georges, le champion de l'Angleterre (1) ».

On ne sait rien sur les auteurs de *Chap books* et on ne connaît guère la date exacte de la publication de ces ouvrages. Les dates données au catalogue du *British Museum* sont presque toutes approximatives. Cependant John Ashton a pu en retrouver quelques-unes et les cent vingt *Chap books* dont il a donné le fac-simile furent tous publiés entre 1700 et 1800 (2). C'est donc parmi ces vieux livres qu'il faut voir les premiers monuments de littérature enfantine ; il ne faut pas non plus oublier *Robinson Crusoë*, ouvrage sérieux, écrit pour les grandes personnes, qui parut bientôt sous la forme de *Chap book* et devint le livre idéal de l'enfance.

En 1745, John Newberry, libraire et droguiste, ouvrit sa fameuse boutique à l'enseigne de la Bible et du Soleil dans St-Paul's Churchyard. Ce curieux personnage est fort bien connu depuis les travaux de Charles Knight (3) et surtout ceux de Charles Welsh (4). John Newberry eut l'idée de se spécialiser dans toutes les éditions de livres pouvant servir à l'enfance. Nous avons déjà vu la place très importante que ses productions et entre autres, le *Cercle des sciences*, tenaient parmi les livres scolaires. Il remania ou fit remanier par la troupe d'écrivains qui travaillaient

(1) *The Tatler*, n° 95. D'après JOHN ASHTON, *Loc. cit.*

(2) *Loc. cit.*

(3) *Shadows of the old booksellers*. Lond., 1865, in-8°.

(4) *A Bookseller of the last century*. Lond., 1885, in-8°.

pour lui certains *Chap books* comme Tom Thumb et Thomas Hickathrift (1); il publia surtout des contes originaux fort supérieurs aux crudités des vieilles fables.

La plus grande nouveauté des publications de Newberry était d'offrir, pour quelques sous, un petit volume in-24 à tranche dorée et solidement relié, c'était un immense progrès sur la feuille pliée en douze des *Chap books*. Ces livres étaient, du reste, exclusivement destinés à la jeunesse, le fin libraire avait un talent tout particulier pour les lancer; il s'appelait lui-même « l'ami des enfants » et savait quel langage tenir pour attirer les bambins et les mamans. Voici une de ses réclames: « Aujourd'hui a été publié *Nurse True Love's New Year's Gift* ou le *Livre des livres pour les enfants*, orné de gravures. Ce livre est un cadeau fait à chaque petit garçon qui veut devenir un grand homme et avoir un beau cheval, et à chaque petite fille qui veut être une grande dame et se promener dans le carrosse d'un Lord Maire. Imprimé pour l'auteur qui a ordonné que ces livres soient donnés gratis à tous les petits garçons et à toutes les petites filles, à l'enseigne de la Bible et du Soleil, dans St. Paul's Churchyard où ils n'auront à payer que deux pence pour la reliure!... » Celui qui savait si bien faire l'article pour ses livres a dû, semble-t-il, écrire un bon nombre d'entre eux, cependant comme aucun nom d'auteur n'est donné, nous sommes encore à nous demander qui écrivit les histoires fameuses de Giles Gingerbread et de Tom Trip. On a attribué à Goldsmith, longtemps à la solde du bon libraire, le conte charmant de *Goody Two Shoes* (2).

L'*Histoire de la petite Goody Two Shoes* (3) nous entretient des aventures de Mrs Margery, une orpheline qui

(1) Cf. CANNING, *The Microcosm*. 11 juin 1787.

(2) Cf. CHARLES WELSH, *Loc. cit.*, p. 95. — WASHINGTON IRVING, *Life of Goldsmith*, p. 105.

(3) *The History of Little Goody Two Shoes*, 3^e édit., Lond., 1766, in-16.

n'avait qu'un soulier pour tout héritage. Margery montre tant de joie quand une dame charitable lui donne une paire de chaussures qu'on la nomme *Two Shoes* (deux souliers). La petite fille apprend à lire, devient la maîtresse d'école du village et, après bien des aventures, épouse un gentleman. Il nous est assez facile de comprendre aujourd'hui ce qui fit le succès de ce conte, célèbre entre tous dans la boutique de Newberry; l'auteur cause avec l'enfant; il interrompt la narration pour lui faire remarquer l'attitude du chien de la gravure; parfois, en guise de commentaire d'un événement quelconque, on trouve une lettre de l'homme dans la lune, ou bien le corbeau de Margery a composé des vers qui se gravent tout seuls dans la mémoire; il n'y a pas trop de prières ni trop de textes bibliques. Le petit lecteur devait s'intéresser aux animaux que la bonne Margery avait recueillis; il devait, lui qui savait lire, assister avec joie aux efforts des petits villageois rassemblant leurs lettres sous la direction de l'institutrice. Il s'indignait de l'accusation de sorcellerie portée contre la bonne maîtresse puis se réjouissait de voir cette dernière riche et heureuse; c'était un petit conte de fée. Charles Knight écrivait en 1865 : « ce vieux libraire (Newberry) est un de mes amis; toute mon affection lui fut acquise, il y a quelque soixante dix ans, au moment où je devins possesseur d'un immortel volume appelé *l'Histoire de la petite Goody Two Shoes* (1). D'autres contes favoris étaient *l'Histoire fameuse de Giles Gingerbread*, un petit garçon qui vivait de Science et *l'Histoire de Tom Trip et du géant Woglog*.

Newberry faisait de bonnes affaires, tous ces petits livres se vendaient par milliers (2). A la mort de John Newberry en 1767, son fils Francis Newberry continua l'œuvre

(1) Ch. KNIGHT, *Loc. cit.*, ch. xi.

(2) Cf. Francis Newberry *Autobiography*. D'après Ch. WELSH, *Loc. cit.*

commencée mais il vendit sa librairie en 1779 (1). Le succès de la littérature de Newberry fut donc à son apogée entre 1750 et 1770; vers 1780 une nouvelle littérature enfantine commença à se développer en Angleterre sous la forme d'un conte spécialement destiné à amuser, instruire et moraliser l'enfant : le conte moral.

II

Le conte moral n'est pas une production littéraire particulière à la Grande-Bretagne, il s'est développé, à peu près à la même époque, en France, en Allemagne et en Angleterre.

C'est un spectacle singulier de voir, dans la deuxième moitié du dix-huitième siècle, toutes les œuvres de la littérature française passer rapidement en Angleterre et y intéresser une foule de gens. Jamais le contact littéraire entre la France et l'Angleterre ne fut plus étroit et cela au moment où les deux pays se faisaient la guerre. Jamais, du reste, le rôle politique de la France n'avait été plus médiocre : nous avons été battus et déconsidérés pendant la guerre de Sept ans, nous avons perdu lamentablement nos colonies et cette même Angleterre qui venait de nous battre et de nous humilier s'enthousiasmait pour nos idées. La vie littéraire à Londres était intense ; à côté d'habiles hommes d'État qui réunissaient les éléments du futur empire britannique, la société brillante du temps s'intéressait aux arts et aux sciences. Le cœur et l'esprit trouvaient leur compte dans les romans et les essais de tous genres ; les journaux et les revues faisaient rapidement connaître les œuvres françaises. A l'ombre

(1) Une autre librairie, celle de E. Newberry, était aussi établie dans St-Paul's churchyard.

des grands noms de Voltaire et de Rousseau, et en conséquence, de la réputation littéraire faite à la France par leurs idées, les livres de nos écrivains de l'enfance sont reçus avec enthousiasme. Par Mme d'Epinay, Mme de Genlis, Berquin, ce sont encore les principes de Rousseau qui, sous une nouvelle forme, vont influencer sur la jeune littérature enfantine de l'Angleterre.

Mme Leprince de Beaumont publia à Londres en 1757, son *Magasin des enfants* (1), écrit en français. L'auteur expliquait longuement dans son avertissement l'avantage et la nouveauté d'écrire des dialogues spécialement destinés à l'enfant, il s'attaque au conte de fée qu'il veut remplacer par quelque chose de plus utile : « On me dira que nous avons douze volumes de contes de fée, nos enfants peuvent les lire ; à cela, je réponds : outre que ces contes ont souvent des difficultés dans le style, ils sont toujours pernicious pour les enfants auxquels ils ne sont propres qu'à inspirer des idées dangereuses et fausses. Le peu de morale qu'on y fait entrer est noyé sous un merveilleux ridicule, parce qu'il n'est pas joint nécessairement à la fin qu'on doit offrir aux enfants : l'acquisition des vertus, la correction du vice. Cette réflexion me conduit naturellement au but que doivent se proposer les personnes qui se consacrent à l'éducation des enfants : former les mœurs, tirer parti de l'esprit, l'orner, lui donner une tournure géométrique... Dès trois ans, il faut nourrir l'esprit des enfants du vrai, le leur faire digérer, travailler... à les soumettre à l'empire de la raison... Pour cela, nous avons deux moyens, la religion et la raison, il ne faut jamais séparer

(1) *Magasin des Enfants*. Lond. 1757, in-12 (nouv. édit. 1760 in-12). Une des raisons pour lesquelles l'influence française fut si grande sur la littérature enfantine anglaise est qu'un certain nombre de nos meilleurs livres pour l'enfance furent publiés à Londres et en français, au moment où notre langue était à la mode.

ces deux choses. » Ces deux choses étaient en effet étroitement mêlées dans l'esprit de Mme Leprince de Beaumont, car elle croyait en un « Dieu bienfaiteur, ami de la vertu, vengeur du crime, tout puissant pour récompenser l'une et punir l'autre » et voulait rendre « l'enfant religieux par raison ». Nous avons là, exprimé en termes fort explicites, cet utilitarisme peu délicat qui devait, plus tard, gâter les meilleures tendances du conte moral.

Le *Magasin des enfants* était composé de contes de l'Histoire sainte suivis de dialogues, de descriptions de plantes et d'animaux, le tout mis sous la forme familière de conversations entre une gouvernante et ses élèves. On trouve encore des contes de fées chez Mme Leprince de Beaumont, mais la féerie s'évanouit tant le but moral et pratique est apparent : « Je trouve le moyen de faire comprendre aux enfants, lorsqu'ils lisent Barbe Bleue, les inconvénients d'un mariage par intérêt, le danger de la curiosité (1)... » La gouvernante a grand soin d'avertir les élèves que le conte est « une chose fausse qu'on écrit ou qu'on raconte pour amuser les enfants (2) ».

Le conte moral, c'est-à-dire la petite histoire inventée pour l'illustration de quelque leçon de morale commence à se mêler aux histoires tirées des Écritures, ou de l'histoire ancienne, tel est par exemple le conte de Belote et de Laideronette, où il est démontré que l'instruction est nécessaire aux dames.

Le livre de Mme de Beaumont eut un franc succès, la *Critical Review* lui consacra un article plein de louanges (3); une seconde édition française parut en 1760. Traduit en anglais sous le nom de *Magasin de jeunes filles* (4), il eut de nombreuses éditions (5).

(1) Avertissement.

(2) Vol. I, p. 12.

(3) Août 1757.

(4) *The young Misses Magazine*. Lond., 1767, 2 vol. in-8°.

(5) 2° édit., 1767; — 5° édit., 1793. — Edinb., 1796, etc.

Marmontel avait mis à la mode de courtes nouvelles qu'il appelait *contes moraux* (1), dans lesquels il prétendait présenter la vertu sous une forme aimable ; la pensée était bien parfois un peu libertine, mais la conclusion rigoureusement morale corrigeait la légèreté du sujet. *Les contes moraux* de Marmontel furent traduits en anglais en 1764 (2). Il est probable que Mme Leprince de Beaumont fut choquée du ton léger de ces contes ; elle composa elle-même un livre d'historiettes morales et de lettres qu'elle intitula *Contes moraux* (3). Ce livre rappelle un peu la *Paméla* de Richardson avec un peu moins de sensiblerie et d'aventures périlleuses pour la vertu des héroïnes : il était écrit, dit l'auteur, pour donner un aliment à ce besoin d'aimer, qu'ont les jeunes filles vers l'âge de seize ans. Par d'innocentes fictions, il faut entretenir dans le cœur une toute petite flamme de peur que l'ennui, le désœuvrement et les mauvaises compagnies n'allument un feu plus violent et plus dévastateur. Les *Contes moraux* de Mme Beaumont furent traduits en anglais en 1775 (4), et la *Monthly Review* rappelait à leur sujet que l'auteur avait acquis une grande renommée, parmi les enfants en Angleterre (5) ; le succès des œuvres de Mme de Beaumont allait singulièrement faciliter l'introduction des nouvelles œuvres françaises.

Les *Conversations d'Émilie*, de Mme La Live d'Epinaÿ, furent publiées à Leipsig en 1776. Elles pénétrèrent en France par Strasbourg, et furent éditées à Paris (6).

(1) *Contes moraux*. 1763-65, 3 vol, in-12.

(2) Nombreuses éditions. Lond. 1764, 1780, 1781, 1795. Vol. VI du *Novelist Magazine*, 1792. Edinb., 1792. Manchester, 1790. — Mrs Pilkington les publie avec des commentaires à l'usage des enfants : *Marmontel's Tales selected*... Lond., 1799, in-12.

(3) Lyon, 1774, 2 vol. in-12.

(4) Londres, 2 vol. in-12.

(5) Avril 1775.

(6) Avertissement de l'édition de 1784.

En 1784 une nouvelle édition considérablement augmentée parut, elle fut traduite en anglais en 1787 (1). Ce livre de conversations ressemble au *Magasin des enfants* avec un élément de plus : l'influence de Rousseau ; ce dernier, comme on le sait, était l'ami de l'auteur. L'aversion de la petite Émilie pour les livres donna à sa maman l'idée de suivre une méthode d'éducation plus rationnelle. Elle composa donc des dialogues, en vérité, d'excellentes leçons de choses ; l'ingénieuse maman possédait au plus haut point l'art de stimuler la curiosité de l'enfant ; aujourd'hui encore ce livre est plein d'intérêt, tant les questions d'Émilie sont naturelles, et tant Mme d'Épinay a de l'esprit et de grâce souriante. Il faut voir comme la maman sait se moquer d'une façon charmante des erreurs et des exagérations d'Émilie, et comme la leçon de morale est joliment amenée. De temps en temps, un conte de fée vient interrompre les conversations journalières. Mme d'Épinay remania profondément son livre dans l'édition de 1784, le fit plus clair, plus simple et peut être moins intéressant pour les grandes personnes ; Mme d'Épinay s'en rendait bien compte, elle écrivait dans sa préface : la première édition était l'œuvre d'une mère et ceci est un livre pour l'enfance.

Une grande place est tenue dans l'histoire de la littérature enfantine par Mme de Genlis. Parmi les œuvres de cette grande dame, il faut distinguer celles qui sont destinées aux enfants, et celles qui, à proprement parler, sont des traités d'éducation. Toutes ces œuvres furent lues en Angleterre et influèrent sur la littérature enfantine et sur les livres scolaires, ils méritent par là une étude assez approfondie.

Adèle et Théodore, ou Lettres sur l'éducation, est à la

(1) Lond., 1787, in-12.

fois un traité d'éducation et un roman. Traduit en anglais en 1783, il arrivait juste au moment où l'intérêt pour la pédagogie était à son plus haut degré et où, sous l'influence de Raikes et de Mrs Trimmer, les *Écoles du dimanche* allaient se développer rapidement. On trouvait dans le livre de Mme de Genlis la plupart des idées de Locke, de Rousseau et d'Helvétius commentées et discutées ; la forme épistolaire donnée à ce traité et les aventures galantes qui en coupaient la monotonie ne pouvaient que plaire aux dames du monde, aussi eut-il un grand succès.

Par *Adèle et Théodore*, c'était encore les idées de Rousseau qui entraient en Angleterre, sous une forme nouvelle ; bien qu'elle n'aimât guère le philosophe, et qu'elle différât sur bien des points avec le pédagogue, Mme de Genlis ne cessait pas de citer *l'Émile* et surtout de l'imiter. Certaines lettres d'*Adèle et Théodore* ne sont que des transpositions des meilleurs passages de Rousseau. Le principe général de Mme de Genlis est de ne jamais négliger une occasion d'enseigner aux enfants ce qu'ils peuvent comprendre et cela, sans en avoir l'air. Cette méthode d'enseignement indirect, inspirée de Locke et de Rousseau, ne fut que trop bien suivie en Angleterre. Mme de Genlis en fait un usage immodéré ; le château d'Almane n'est plus qu'une vaste école : les chambres sont tendues de tapisseries et ornées de gravures, représentant des scènes bibliques et historiques, commentaires vivants des leçons de la gouvernante (1). L'influence de Rousseau se marque surtout dans l'importance donnée à l'éducation des sens, dans la haine de

(1) Nous avons vu que Mrs Trimmer fut si enchantée de cette idée (ch. iv. p. 149) que, faute de pouvoir mettre des tentures dans toutes les maisons, elle fit imprimer une série de « choix de gravures » accompagnés de volumes descriptifs. Le premier recueil est dédié à Mme de Genlis.

la comtesse pour les livres et dans la place importante donnée aux travaux rustiques.

On trouve de nombreuses leçons sur la charité et la nécessité d'être bon pour les animaux. Sur certains points, M. de Genlis est assez loin de Rousseau, elle donne une certaine place aux langues classiques et tient en grande faveur l'enseignement des langues vivantes. Le *Gentleman Magazine*, dans un article élogieux sur *Adèle et Théodore*, faisait pourtant remarquer que le système employé par Mme de Genlis était trop apprêté, il blâmait les scènes préparées, où maîtres et serviteurs devaient jouer un rôle pour instruire l'enfant sur quelque sujet, ce qui, dans une certaine mesure, était aussi « une faute dans *l'Émile* », ces scènes ayant souvent pour but de tromper l'enfant et de lui donner une fausse idée du monde (1).

Le *Théâtre de l'éducation*, un recueil de comédies morales à l'usage des enfants, eut beaucoup de succès en Angleterre. Il fut l'objet de deux traductions et eut plusieurs éditions (2). « Mes nièces ont-elles lu le *Théâtre de l'éducation*?... écrivait Mrs Montagu, si elles ne l'ont pas lu, je le leur procurerai... Je trouve que c'est là un des plus jolis livres qui aient jamais été écrits pour les jeunes personnes (3). » Aujourd'hui, il nous semble pourtant que ce premier effort pour adapter le théâtre à l'enfance n'était pas très heureux ; ces pièces, où des marquis et des marquises de quinze ans discutent gravement les défauts de leurs amis et de leurs connaissances, ne nous semblent que peu moralisatrices. Nous ne sommes pas certains que les défauts dépeints : coquetterie, curiosité, amitiés dangereuses, n'étaient pas une initiation au vice plutôt qu'une leçon de morale. Mme de

(1) 1783.

(2) Traduction. *Théâtre of Education*. Lond., 1781, in-8°. — Lond., 1787.

(3) Cf. DORAN, *A Lady of the last century*, p. 310.

Genlis qui reprochait aux contes de fée de trop parler d'amour, s'est oublié dans son *Théâtre de l'éducation*, car elle en parle toujours, même dans le quatrième volume, destiné aux classes plus humbles de la société. Dans cette dernière partie de son œuvre, la comtesse met en scène des villageois et elle y réussit fort bien : la *Rosière de Salency* est une fort gracieuse comédie.

Les revues anglaises ne ménageaient pas leurs louanges à Mme de Genlis ; toutes les critiques que nous pouvons faire aujourd'hui tombent devant l'assurance avec laquelle la *Monthly Review* et la *Critical Review* insistent sur la moralité de ces comédies ; l'une les recommande aux rares parents qui, dans l'éducation, ne perdent pas de vue le développement moral de l'enfant (1) et l'autre, dans un article dithyrambique, prouve que ce nouvel effort pour éduquer le cœur de l'enfant est capable de donner les meilleurs résultats moraux (2).

Le livré de Mme de Genlis, qui a eu la plus grande influence sur la littérature enfantine anglaise est *Les Veillées du château* (3), un véritable livre pour enfant ; l'auteur en était très fier, et fut mortifié quand l'Académie française lui préféra les *Conversations d'Emilie* (4). La préface insiste sur l'erreur profonde de vouloir faire lire à l'enfant des choses au-dessus de son intelligence : « avant de lui présenter des idées fines et neuves, il faut lui faire connaître une infinité de lieux communs que tout le monde peut dire et que personne ne doit écrire ». La bonne comtesse s'est demandée comment elle pourrait amuser le petit lecteur tout en l'instruisant, elle n'a pas placé au hasard les histoires qui composent son livre, elle a fait un « plan d'idées » ; elle a

(1) *Critical Review*, juillet 1781.

(2) *Monthly Review*, août 1781.

(3) Paris, 1784, 3 vol. in-12.

(4) 1774.

brodé ensuite sur cette « chaîne » des contes pouvant démontrer de la manière la plus frappante les vérités qu'elle veut établir ; son livre est *la Morale mise en action*.

Une mère vit dans son château avec ses trois enfants et, lorsqu'ils sont sages, elle leur raconte des histoires. Le récit est souvent interrompu par les questions des élèves désireux de ne jamais laisser passer un mot nouveau sans en demander l'explication ; l'auteur trouve ainsi le moyen de parler d'une foule de choses. Ce livre, disait Mme de Genlis, est le seul ouvrage vraiment fait pour les enfants (1). On ne saurait, en effet, trop louer l'auteur de ces contes pleins d'originalité, l'enfant pouvait y glaner les rudiments des sciences et des notions de toutes sortes ; des notes fort nombreuses étaient placées au bas des pages, ainsi, le texte n'était pas surchargé de cette foule de détails qui alourdissent les contes anglais.

Les *Veillées du château* furent traduites en anglais en 1785, une huitième édition est datée de 1806 (2). Il semblerait aujourd'hui que certains contes comme celui d'Olympe et de Théophile, où l'intrigue amoureuse tient une large place, fussent déplacés pour des enfants de dix à douze ans. Tel n'était pas l'avis des gens du dix-huitième siècle, Thomas Holcroft, le traducteur, disait dans sa préface : « C'est un livre où les pouvoirs du génie sont toujours dirigés vers l'enseignement de la plus pure moralité. Oui, pour l'honneur de Mme de Genlis, il faut dire que ces leçons enchanteresses tendent incessamment à inspirer une philanthropie universelle, peignent la vertu sous ses formes les plus aimables... » Des commentaires élogieux parurent dans

(1) Mme de Genlis semble oublier les livres de Mme Leprince de Beaumont.

(2) Dublin, 1785, 2 vol. in-12.

les revues (1); la *Montlhy Review* aurait pourtant voulu que l'auteur mêlât moins de notions scientifiques aux historiettes, l'ouvrage eût été bien supérieur, s'il avait été entièrement composé de contes moraux. On peut voir, par là, l'engouement croissant des Anglais pour le conte moral. Quelques années plus tard, Mary Wollstonecraft reprocha à Mme de Genlis de vouloir rehausser le pouvoir de l'aristocratie et de l'Église romaine, elle s'indigna surtout de la voir prétendre qu'une « jeune fille bien élevée n'a pas le temps d'être amoureuse », et qu'elle doit prendre un mari de la main de ses parents (2).

En somme, chez Mme de Genlis, les efforts des conteurs de l'enfance avaient abouti à la production d'un modèle charmant de conte moral, l'amour du romanesque qui se retrouve aussi bien dans la vie que dans les livres de la comtesse donnait à ce conte une fraîcheur que l'on ne sent plus dans les productions qui suivirent. L'élément purement didactique, le sermon continu, les interminables commentaires aux transitions misérables qui s'étaient dans le conte moral aussi bien en France qu'en Angleterre vers 1795, ne semblent pas d'origine française, ces éléments sont venus, par Berquin, Salzmann et Campe, de l'autre côté du Rhin.

L'*Ami des enfants* de Berquin fut publié à Paris en 1778. L'auteur annonçait dans sa préface qu'il avait imité en grande partie une publication hebdomadaire allemande de Fr. Weiss : *Der Kinderfreund* (1775-1784). Un certain nombre de contes composant l'*Ami des enfants* avaient été empruntés aux ouvrages de J. H. Campe, Salzmann et Gessner. Une édition française parut à Londres chez Elmesley « libraire dans le Strand » ; la collection se

(1) *Critical Rev.*, février 1785. *Monthly Rev.*, août 1785.

(2) *Loc. cit.*, p. 142, ch. v., sect. vi.

composait de vingt-quatre petits volumes in-16 solidement reliés (1).

La première traduction anglaise de l'*Ami des enfants* fut commencée en 1783 (2); mais elle ne paraît pas avoir été achevée; il ne semble pas avoir eu d'édition complète avant 1786 (3). Sous le nom de *The Children's friend* trois éditions d'œuvres choisies parurent en 1788 et deux autres en 1796 et en 1798 (4). En 1782, E. Newberry, pour mettre l'œuvre de Berquin à la portée de tous avait publié, sous le nom de *Miroir de l'esprit*, une sélection des meilleurs contes de l'*Ami des enfants*; une seconde édition très soigneusement imprimée et illustrée par J. Bewick, parut en 1792. Tout récemment Charles Welsh a fait réimprimer cet ouvrage sous sa forme de 1792. Le *Miroir de l'esprit* atteignit une 17^e édition en 1827. E. Newberry publia aussi une autre sélection d'œuvres de Berquin : *Fleurs de moralité* qui eurent deux éditions avant 1800 (6). Toutes les productions de Berquin furent favorablement accueillies à Londres et rapidement traduites, le *Journal des Enfants* fut traduit en 1798 (7). Le nombre considérable d'éditions parues avant et après 1800 montre éloquemment la vogue de Berquin en Angleterre. Berquin paraît avoir débarrassé le conte moral de l'élément biblique que l'on trouve encore chez Mme de Genlis. Il est assez curieux de remarquer la disparition de ce même élément en Angleterre; Mrs Barbaud, dont les sentiments religieux sont si profondément marqués dans les *Hymnes en prose*, ne fait plus

(1) Le premier numéro parut en janvier 1782. Une autre édition française publiée à Londres en 1794 se trouve au *British Museum*.

(2) Londres, 1783, in-24. Incomplet. Des « Histoires choisies » furent publiées en 1787. (*Select. stories*. Londres, 1787, in-12.)

(3) *The Children's Friend*. Trad. by M. A. MEILHAN. Lond., 1784, 24 vol. in-24.

(4) D'autres éditions, très nombreuses, furent publiées après 1800.

(5) *The Looking glass for the mind*. E. Newberry, 1782.

(6) *The Blossoms of Morality*. 1789, 1796, in-12.

(7) *The Family book or Children's Journal*. Lond., 1798, in-12.

de place aux Écritures dans ses *Soirées au logis*. « Des Écritures, il n'est pas utile d'en parler, on a reconnu qu'elles n'étaient pas adaptées à l'intelligence de l'enfant », disait le Révérend Anthony Weilhan dans la préface de *l'Ami des enfants*.

Le conte de Berquin a chassé complètement de la littérature enfantine les derniers contes de fées. « Au lieu de ces fictions extravagantes et de ce merveilleux bizarre dans lequel on a si longtemps égaré leur imagination (les enfants), on ne leur présente ici que des aventures dont ils peuvent être témoins chaque jour dans leur famille. Les sentiments que l'on cherche à leur inspirer ne sont point au-dessus des forces de leur âme. On ne les met en scène qu'avec eux-mêmes, leurs parents, les compagnons de leurs jeux, les domestiques qui les entourent, les animaux dont la vue leur est familière... Ils trouvent leur punition dans leurs propres fautes et leur récompense dans le charme de leurs bonnes actions. Tout y concourt à leur faire aimer le bien pour leur bonheur et à les éloigner du mal comme d'une source d'humiliation et d'amertume (1). » C'est là la déclaration de principe des auteurs de contes moraux ; ces derniers placeront tous l'enfant dans son environnement et lui montreront toujours les réactions de ses actes sur les gens et les choses, puis ils lui raconteront les aventures d'un petit garçon toujours méchant ou d'une petite fille toujours sage et il ne pourra manquer d'être édifié en voyant les punitions pleuvoir sur l'un et les récompenses sur l'autre.

Il y avait encore chez Berquin de cette exquise humeur que nous avons trouvée chez Mme d'Epinay et chez Mme de Genlis, mais la délicatesse dans l'indication de la leçon de morale disparaît peu à peu ; bientôt les auteurs de la littérature enfantine ne sauront ou ne voudront plus ba-

(1) Prospectus de *l'Ami des enfants*. Édition de Londres, 1783. »

diner, leur leçon de morale tombera à la fin du conte comme le C. Q. F. D. des géomètres.

On s'intéressait vivement en Allemagne à toutes les questions pédagogiques, la littérature enfantine s'y développa aussi pendant le dix-huitième siècle. Par Berquin, l'œuvre de Weiss allégée et transformée passa en Angleterre. D'autres auteurs de livres pour enfants comme Salzmann et J.-H. Campe furent lus et traduits à Londres. Cependant la littérature enfantine allemande était moins en faveur que la nôtre bien qu'elle eût son influence aussi. *Les dialogues élémentaires* de Campe furent traduits en 1792 par Mr Seymour et dédiés à Mme de Genlis (1).

Campe croit qu'il est impossible de faire comprendre ce que c'est que Dieu, sa sainteté, et sa sagesse sans avoir d'abord appris à l'enfant la valeur des mots : raison, jugement, inclination, sentiment, etc. ; des leçons de psychologie devraient servir d'introduction à la morale et à la religion. Le but de Campe est donc d'expliquer la « science élémentaire de l'âme » ; ses dialogues sont calculés pour favoriser le développement du jugement, de l'imagination, de l'esprit d'à-propos, et de toutes les opérations de l'esprit. Ces conversations entre un tuteur passablement pédant et rabâcheur et de petits élèves sont des analyses bien abstraites, chaque incident est immédiatement étudié dans sa relation avec l'âme.

Le précepteur va à la fenêtre et s'arrête tout à coup comme si quelque chose d'extraordinaire avait apparu et s'écrie :

« Ah ! L'éléphant ! »

Les enfants (courant à lui) « Où, où ? »

Précepteur : « Quoi ? »

Tous : « L'éléphant ! »

Précepteur : « Quel éléphant ? »

(1) *Elementary dialogues*. Lond., 1792, in-8°.

Tous : « *Nous avons cru.* »

Précepteur : « *Vous vous êtes trompés, je voulais simplement savoir ce qu'est devenue la gravure d'un éléphant que j'avais mise contre la fenêtre pour vous la montrer.* »

Tous (paraissant mécontents et s'asseyant) : « *Quel dommage, nous avons cru qu'il y avait un réel éléphant.* »

Précepteur : « *J'en suis très heureux car vous venez de manifester un instinct de la plus haute valeur.* »

John : « *Lequel ?* »

Précepteur : « *Pourquoi désirez-vous tant voir l'éléphant ?* »

John : « *Parce que nous n'en avons jamais vu.* »

Précepteur : « *Qu'est-ce qui est donc particulièrement plaisant à voir ou à entendre ? Qu'elle est l'idée que l'âme préfère entre toutes ?* »

John : « *L'idée d'une nouveauté.* »

Précepteur : « *Nous venons de l'apprendre, l'âme a l'instinct de la curiosité, et pourquoi Dieu nous l'a-t-il donné (1) ?...* »

Les incidents sont gauchement amenés ; le précepteur ne répond jamais directement à une question, il essaye de faire trouver aux élèves ce qu'il veut leur faire comprendre. Cette excellente méthode socratique est bien lourdement maniée et elle s'attache souvent à de si petits détails que le lecteur n'est pas toujours convaincu de l'utilité du livre.

Les déductions sont loin d'être philosophiques, le mélange de déisme et de science est gauche et déplaisant. Quant à ce retour constant de l'enfant sur lui-même, cette analyse continue de ce qui se passe dans son esprit et dans son cœur, on ne peut nier son utilité, mais une pareille méthode devait produire d'insupportables petits pédants. Il devait en effet rester bien peu de place à l'ima-

(1) Pp. 99, 100.

gination et aux sentiments chez l'enfant habitué à cette dissection continuelle de ses pensées et de ses émotions. Plus tard, Campe devait contribuer au développement de la littérature enfantine d'aventures et de voyages par son *Jeune Robinson*.

Par Salzmann, pénétra en Angleterre ce qu'on pourrait appeler la sensibilité familiale, l'étalage au grand jour des scènes de famille dans le genre des tableaux de *Léonard et Gertrude* de Pestalozzi. Les *Éléments de moralité* de Salzmann furent traduits par Mary Wollstonecraft en 1790 (1). La traductrice prétend avoir trouvé en Salzmann la vraie méthode à suivre pour former le cœur et le caractère; le but de l'auteur est de faire naître chez l'enfant de « bonnes dispositions »; il entend par là diriger l'esprit de l'élève grâce à des contes où la médecine est cachée « sous une couche de sucre ». L'enfant est amené à avoir de « l'affection ou de l'aversion pour certaines choses » en lui montrant « la satisfaction ou les désagréments » que chaque action procure (2)!

Les *Éléments de moralité* se composent d'une suite de petits incidents qui se produisent dans une famille, chaque incident sert d'illustration à une leçon de morale. Il y a dans l'ouvrage de Salzmann un « plan d'idées » selon la formule de Mme de Genlis. Les leçons de morale sont groupées sous des titres généraux : devoirs envers nous-mêmes; devoirs envers les autres, etc. L'auteur procède par contraste : des incidents montrant les avantages de la propreté sont suivis d'autres montrant les inconvénients du désordre et de la malpropreté. Rien n'est laissé à l'imprévu, tout est ordonné dans ce livre fatigant. Les scènes de famille abondent, l'amour maternel, l'amour dans le mariage, toutes les humbles vertus du foyer sont glorifiées. Ce livre débordant de sensibilité n'a peut-être pas

(1) Lond., 1790, 2 vol. in-8°.

(2) Avertissement.

assez inspiré les conteurs anglais; il eût été désirable qu'un peu d'affection véritable passât dans le conte moral. Trop souvent la maman et la gouvernante anglaises sont terriblement guindées, leur déploiement d'affection strictement limité. Chez Salzmann, le précepteur ne cesse jamais d'être père.

III

Nous nous sommes arrêtés, dans l'étude de la littérature enfantine anglaise, aux productions de Newberry : vieilles légendes habillées de neuf, contes de fée, petits livres à la couverture fleurie faits pour l'amusement et la joie de l'enfance. Vers 1770, cette littérature avait fait son temps; à ce moment, le mouvement pédagogique inspiré par la renaissance religieuse et l'influence de Rousseau commençait à porter ses fruits. Tandis que l'école nouvelle travaillait à l'établissement d'une pédagogie basée sur l'étude de l'enfant, et cherchait à convaincre les éducateurs, une foule d'auteurs adressèrent leurs leçons directement à l'enfance. Encouragés par le succès que trouvaient en Angleterre les productions étrangères, ces écrivains qui, pour la plupart, avaient moins lu *l'Émile* que les ouvrages de Mme de Genlis et de Berquin, composèrent sans relâche des contes pour l'enfance. Quelques auteurs de talent firent des œuvres solides, pleines des meilleurs principes de Rousseau, mais, tant d'autres, grisés par des théories mal comprises, tombèrent dans les pires erreurs et, par leurs excès de zèle, discréditèrent l'école nouvelle. Ce sont ces auteurs, bons et mauvais, qu'il s'agit d'étudier maintenant.

Le *Sot de qualité* de Henry Brooke (1), bien qu'il ne

(1) *The Fool of Quality*. Lond. 1766, 4 vol. in-12.

soit pas un livre écrit pour les enfants, nous intéresse parce qu'il a peut-être inspiré le *Sandford et Merton* de Thomas Day, et parce que l'imitation de *l'Émile* s'y marque d'une façon assez précise. Deux frères, les fils du comté de Moreland, sont élevés l'un au château et l'autre à la campagne. Ce dernier devient un petit paysan robuste; revenu chez ses parents, sa mère ne peut le souffrir; malgré les bonnes dispositions du père, Harry court un grand risque de se corrompre. Un homme de bon sens, Mr. Fenton, pour sauver l'enfant, l'enlève et l'instruit à sa guise loin des parents. Le jeune Harry est ainsi préservé de toute mauvaise influence, il devient un jeune homme parfait, que l'on marie à une jeune fille idéale. Mr. Fenton est, en tous points, le précepteur rêvé par Rousseau, et les conditions dans lesquelles l'enfant est élevé sont bien celles de *l'Émile*. Le livre de Brooke se lit encore facilement aujourd'hui, bien qu'il soit plein de longues histoires et de digressions philosophiques à la façon des romanciers anglais. De larges coupures auraient fait de ce gros volume, un charmant petit livre pour les enfants (1).

Un des promoteurs de la nouvelle littérature enfantine fut le Dr. Percival, médecin très connu, ami de Voltaire et de Diderot. Cet auteur publia, en 1775, un livre intitulé *Instructions d'un père* (2), composé de contes moraux, de fables et de réflexions. Les premiers contes moraux du Dr. Percival ne sont que de courtes anecdotes tirées de l'histoire ancienne ou d'auteurs français; les passages des écrivains anciens ou modernes ne sont que rarement cités dans le texte, ils sont, en général, l'objet d'une adaptation dans un style très simple. Un second volume,

(1) Thomas Day aurait souhaité qu'Henry Brooke eût écrit pour l'enfance. *Loc. cit.* Préface.

(2) *A Father's Instructions...* Lond., 1781, in-8° (3^e édit.). La dédicace est datée de 1775.

publié en 1777 contient des contes beaucoup plus longs. De longues discussions entre des jeunes gens sur des sujets moraux, remplacent les conversations familières de la première partie. On voit déjà apparaître le jeune héros qui discourt sur toutes choses avec une faconde et une érudition surprenantes; l'enseignement scientifique commence à se mêler à l'enseignement moral. Quelques notes gaies sont parsemées dans le livre : le canari fait la causette avec le linot. Écoutons-les, ils se font la morale !

Le Dr. Percival avait frappé sur une riche veine en empruntant des récits à l'histoire ancienne et moderne. Il eût été désirable qu'il fût suivi dans cette voie, mais les conteurs de l'enfance préférèrent toujours fabriquer de toutes pièces une petite histoire sur un sujet de morale.

C'est en 1783 que le conte moral apparaît en Angleterre sous sa forme définitive dans le *Sandford et Merton* de Thomas Day (1). Nous avons souvent eu l'occasion de parler de Thomas Day. Nous l'avons vu, à vingt ans, proclamer l'excellence des paradoxes les plus osés de Rousseau; nous avons dû, à plusieurs reprises, citer ses idées sur l'éducation, car *Sandford et Merton* est à la fois un traité de pédagogie, un livre de satire sociale et un conte pour enfants. L'ouvrage semblé n'avoir été destiné, tout d'abord, qu'à l'instruction et à l'amusement des enfants (2). L'auteur commence par faire table rase de ce qui a été écrit par ses devanciers : « Tous ceux qui sont versés dans les questions d'éducation se sont plaints du manque total de bons livres à mettre entre

(1) *Loc. cit.* 1783.

(2) Ce livre, sous le nom d'*Harry and Lucy*, avait été commencé en collaboration avec Edgeworth. La mort de sa femme empêcha Edgeworth d'achever son travail; après bien des hésitations, Thomas Day se décida à publier séparément la partie achevée. Cf. *Mémoires d'Edgeworth*. Vol. II, p. 313.

les mains des enfants pendant qu'ils apprennent à lire (1). » Nous savons que la littérature enfantine n'était pas, à cette époque, aussi pauvre que le prétend Thomas Day, mais il est probable que ce dernier, en bon disciple de Rousseau, considérait les fictions de Newberry comme dangereuses. Il prit donc sa bonne plume dans l'intention de faire quelque chose de nouveau; connaissant le livre de Henry Brooke, il se promit d'en utiliser quelques parties (2); il semble aussi avoir eu, en même temps que le Dr. Percival, l'idée de se servir de l'histoire ancienne pour composer des contes moraux. Il pensa donc réunir en un volume des contes tirés de Plutarque et de la *Cyropédie*; il changea d'avis en songeant que les matières ainsi enseignées, ne seraient pas présentées dans « un ordre naturel d'association », et se décida à composer lui-même des historiettes et à les grouper sous la forme d'un petit roman.

Deux enfants, l'un pauvre et l'autre riche sont élevés ensemble, loin de leurs parents. L'éducation de ces enfants commence vers l'âge de sept ans. Tommy Merton, fils de riches parents est déjà gâté par les flatteries des serviteurs et de la maman. Harry Sandford, le fils d'un fermier, a toujours vécu avec les humbles, près du sol, il est droit et pur. Tout l'intérêt du livre est dans la réformation du petit Tommy : la nature a été faussée mais les soins et la patience du précepteur, Mr. Barlow, joints à l'exemple d'Harry, vont ramener peu à peu l'enfant dans le droit chemin. Les tribulations de Tommy dans le sentier de la vertu sont parfois comiques, des sanctions naturelles viennent toujours à propos punir sa petite vanité et ses prétentions d'enfant gâté. Les aventures dont Harry et Tommy sont les héros donnent au livre un fil continu, une sorte d'intrigue capable d'inté-

(1) Préface.

(2) *Id.*

resser les jeunes lecteurs. Le petit paysan sauve au moins deux fois la vie de Tommy; dans un bal, il se bat pour venger une demoiselle offensée. Des scènes touchantes, des querelles, des réconciliations sont placées çà et là; de vieux soldats, de pauvres nègres racontent leur histoire, ou bien le précepteur lit aux enfants un passage de Plutarque. A mesure que l'on avance vers la fin du livre, les contes entièrement composés par l'auteur deviennent plus longs et plus fréquents. Dans ces histoires, sorte d'appât pour amuser l'enfant, se trouve le bon grain. Leçons d'histoire, de géographie, leçons de choses, initiation mathématique et scientifique, tout vient pêle-mêle dans *Sandford et Merton* suivant le principe pédagogique alors en faveur que tout est matière d'instruction à chaque instant de la journée. Si, au milieu d'un conte, se trouve le mot Arabie, l'un des enfants ne manque jamais de demander ce que c'est que ce pays, et une description suit. En ce qui concerne la physique et la cosmographie, Day a imité la plupart des expériences de Rousseau dans le livre III de *l'Émile*; on trouve l'histoire du canard aimanté, la leçon sur la réflexion et d'autres encore. Après avoir observé la place des étoiles, les enfants les dessinent sur une sphère céleste qu'ils ont fabriquée eux-mêmes, puis, un beau jour, l'un d'eux, perdu dans la campagne, retrouve son chemin grâce à l'étoile polaire.

Les notions scientifiques arrivent généralement à point pour éviter la monotonie des leçons de morale qui, elles, fourmillent dans le livre. Tour à tour Mr. Barlow condamne l'orgueil, la sensualité, le luxe et célèbre le bonheur de la vie simple, la beauté de la vie active et du travail; il essaye de réveiller chez Tommy le sentiment de la bonté pour tous ceux qui souffrent et cherche à rendre l'enfant brave, patient et bon.

La méthode de Mr. Barlow ne nous paraît pas toujours

très bonne, il parle trop ; la discussion à la manière de Socrate, l'instrument favori du précepteur dans son appel constant à la raison de l'enfant, est souvent maniée gauchement ; après bien des détours, l'argument final tombe lourdement laissant l'enfant plus étonné que convaincu. Malgré de beaux passages imprégnés de morale chrétienne et même de morale du devoir, Thomas Day se sert trop souvent de récompenses et de punitions pour amener l'enfant à faire le bien. C'est dans *Sandford et Merton* que l'on voit s'épanouir cette morale utilitaire que nous avons déjà rencontrée chez les conteurs français. Le succès du livre contribua à la diffusion de cette morale dans toute la littérature enfantine ; on imita le bon et surtout le mauvais et, comme beaucoup d'auteurs n'avaient pas l'envergure de Day, ils ne surent pas garder une juste limite et tombèrent dans les pires exagérations. La responsabilité de Day n'en est pas moins grande pour cela et nous ne pouvons, pour notre part, nous associer au jugement trop favorable de Leigh Hunt sur *Sandford et Merton* : « Les livres pour enfants, pendant la dernière partie du dix-huitième siècle, étaient dans un triste état, avec leur pauvre et méprisable morale utilitaire... La première réaction vint... sous la forme d'un nouveau livre pour enfants. La mare aux moralités opportunistes et mercenaires s'évapora tout d'abord sous la fraîche brise villageoise de Mr. Thomas Day (1). » Devant une opinion si fautive par sa partialité, il faut insister sur le fait qu'il n'y a, chez Day, aucune réaction contre la moralité des contes moraux ; au contraire, par *Sandford et Merton*, cette morale s'établissait en quelque sorte officiellement dans la nouvelle littérature enfantine. Mais, en vérité, Leigh Hunt n'avait pas

(1) « The pool of mercenary and time serving ethics was first blown over by the fresh country breeze of Mr T. Day ». *Autobiography*, ch. III, *School Days*, pp. 55, 56.

tort en voyant dans ce livre quelque chose de nouveau; *Sandford et Merton* dépasse en portée tous les livres pour enfants du dix-huitième siècle, Thomas Day fut toute sa vie un admirateur et un disciple de Rousseau; les meilleures idées du maître sur la pédagogie et l'organisation de la société forment la base solide du livre.

Quand Thomas Day entreprit de collaborer avec Edgeworth, il est très probable qu'il ne voulait faire qu'un conte à l'usage des enfants; mais son esprit était plein d'idées humanitaires, il ne put résister au désir de les mettre dans ce livre qui, par la nursery pouvait atteindre les parents, les éducateurs et la société. Il était révolté de l'égoïsme des riches; riche lui-même, il vivait comme un paysan, cultivait ses terres et dépensait sa fortune en aumônes. Il a un mépris profond pour les amusements mondains, le jeu, le bal, le théâtre, les conversations oiseuses; il se laisse aller à de virulentes sorties contre la société frivole dont la corruption va augmentant, menaçant la grandeur et l'existence même de l'Angleterre. C'est en revenant à la vie simple que la société anglaise se régénérera, c'est pour cela qu'il célèbre le bonheur et la dignité de la vie du paysan; assez naïvement, il convie les habitués de Ranelagh à se faire fermiers comme lui. Il a peu d'estime pour les soldats et il condamne la guerre dans des pages émouvantes; il revient sans cesse sur la liberté et l'égalité de tous les hommes; il évoque les souffrances des nègres esclaves et demande véhémentement la suppression de l'esclavage. Nulle part il n'est plus éloquent que lorsqu'il prêche la charité, la bonté, l'abnégation; il nous apparaît singulièrement grand et noble au travers de ce livre; on peut regretter qu'une modestie exagérée et une mort prématurée nous aient privés d'autres œuvres sociales. Il y a, le mot n'est pas trop fort, la Révolution qui gronde en Thomas Day. Cependant, en bourgeois qu'il est, il ne voudrait pas un

bouleversement violent et complet de la société (1); il aimerait que les riches eux-mêmes comprissent la nécessité de mener une meilleure vie, de travailler et d'aider ceux qui souffrent. Volontiers il aurait dit avec Saint-Simon : « Chaque homme doit être traité suivant sa capacité » et, en fait, il l'a dit dans un autre petit livre, *l'Histoire du petit Jacques* (2) : « Le rang de l'homme quand il vient au monde n'a pas d'importance pourvu qu'il se conduise bien et qu'il fasse son devoir (3). » Le levain révolutionnaire de Rousseau est bien en lui, mais sa conception de la société est moins chagrine que celle de son maître. Pour Rousseau, toute l'humanité est corrompue, il faut tout changer; Day considère que seuls les riches sont corrompus, le pauvre est toujours bon. Il est intéressant de constater que les idées égalitaires de Day allèrent croissant entre 1783 et 1789, car *Sandford et Merton* fut publié en trois parties (1783, 1787 et 1789) et dans chacun des volumes l'auteur revient toujours sur ces mêmes questions qui lui tiennent au cœur. Les éditeurs de *Sandford et Merton* comprirent si bien la portée sociale du livre qu'ils préfacèrent la plupart de leurs éditions par cette épigraphe de lord Monboddo que Day avait mise en tête de son deuxième livre : « ... Je ne crois pas qu'il y ait sur la surface du globe un animal plus misérable, et plus inutile qu'un homme vivant dans la richesse et le luxe sans travailler. »

Au point de vue strictement pédagogique, il faut reconnaître que Thomas Day n'est qu'un disciple fort prudent de Rousseau; on trouve dans *Sandford et Merton* l'esprit plutôt que la lettre de *l'Émile*. Chaque page, presque chaque ligne porte la marque de Rousseau, mais le pédagogue, assagi par son expérience avec Sabrina et

(1) Cf. I. Edit. F. C. and J. Rivington. Lond., 1818, in-12, pp. 19, 20.

(2) *The History of Little Jack. The Children's Miscellany*. Lond., Stock, dale, 1788.

(3) Préface.

par l'essai malheureux de son ami Edgeworth ne garde de *l'Émile* que ce qui est vraiment pratique. Sur les grands principes Day et Rousseau sont d'accord, ils ont le même but : garder l'enfant bon et pur et leurs méthodes d'édu-cations supposent la perfection de la nature humaine à la naissance de l'homme. Dans les grandes lignes l'imitation de *l'Émile* saute aux yeux : les enfants sont éduqués loin des parents, le précepteur a un pouvoir absolu et ses services sont gratuits. Mr. Barlow est un ami désintéressé, il a le cœur bon et pur, toutefois, il est un peu plus pondéré que le précepteur d'Émile. L'éducation préconisée par Day va contre les règles sacro-saintes de la coutume, Tommy est un enfant élevé à la dure comme un petit pauvre, on ne lui apprend ni à mentir ni à flatter, à chaque instant on lui fait comprendre qu'il doit se rendre utile dans la vie. Nouvel Émile, on lui apprend à travailler moins pour lui permettre de gagner sa vie le cas échéant, que pour lui montrer la dignité du travail et le respect qu'il doit au travailleur. Chez Day comme chez Rousseau on trouve le même soin de préserver l'enfant de toute mauvaise impression et la même liberté d'action. La même importance est donnée aux exercices physiques et à la simplicité dans la nourriture et dans les habits. Enfin les deux livres avaient été inspirés par la même certitude : l'inaptitude de la famille et de l'école à former des hommes capables de régénérer la société.

Malgré tout cela, il est impossible d'appeler *Sandford et Merton* l'Émile anglais (1). Ce conte pour enfants, où un auteur passionné a jeté toutes ses idées n'a, après tout, jamais dépassé les murs de la nursery et de l'école ; il n'est qu'un pygmée comparé à son fameux prototype. Du reste, il y a des différences profondes entre certaines idées pédagogiques de Rousseau et de Thomas Day.

(1) Cf. FLORIS DELATTRE, *Revue Pédag.*, août 1907.

L'auteur anglais a une conception de l'éducation moins rigide que Rousseau : il croit, avec le maître, que l'homme naît bon mais il croit aussi que ce fond de bonté ne disparaît pas et que, les défauts et les vices écartés, on retrouve chez les plus pervertis de quoi faire un homme aussi parfait que possible. Tommy a été gâté, mais, avec quelques soins, le bon naturel reprend le dessus. Jamais Rousseau n'aurait entrepris l'éducation de ce petit élève, lui qui disait de l'enfant : « Sitôt qu'il naît, emparez-vous de lui, et ne le quittez plus qu'il ne soit homme (1). » Dans l'organisation savante et délicate de l'éducation d'Émile, un seul faux pas du précepteur suffirait pour tout perdre.

Nulle part, dans *Sandford et Merton*, on ne trouve trace de la fameuse théorie de l'éducation négative; on se souvient pourtant que Day, à vingt ans, la recommandait à Edgeworth. Day est pressé d'instruire l'enfant, pressé de lui donner de bonnes habitudes; dans *l'Émile*, l'éducation consiste surtout à « garder le cœur du vice et l'esprit de l'erreur (2) »; dans *Sandford et Merton* elle veut enseigner la vertu et la vérité.

Le livre de Day a fait époque dans l'histoire de la littérature enfantine; il fut considéré comme le type le plus parfait de conte moral et servit de modèle à la plupart des productions ultérieures. Il eut, tout de suite, un énorme succès. La *Monthly Review* de février 1784 et de novembre 1786 lui consacra des articles très élogieux. La première édition publiée chez Stockdale en 1783 fut rapidement épuisée, une seconde parut dès 1784; l'ouvrage complet eut neuf éditions avant 1812 (3).

(1) *Émile*, liv. I. Edit. Garnier, p. 17.

(2) *Id.*, liv. II. Edit. Garnier, p. 77.

(3) Le succès du livre fut constant pendant plus d'un siècle; on compte quarante-trois éditions dans le catalogue du British Museum jusqu'en 1883, et cette liste est loin d'être complète car la Bibliothèque nationale possède au moins neuf autres éditions anglaises. Traduit par Berquin il

Ainsi, la littérature didactique à l'usage de l'enfance a mûri assez brusquement en Angleterre vers 1783. C'était, si l'on s'en souvient, le moment où les œuvres de Mme de Genlis et de Berquin étaient en grande faveur. On peut noter la ressemblance entre l'éducation de Tommy et celle d'*Adèle et Théodore*; on peut aussi signaler chez Mme de Genlis et Thomas Day un plan à peu près identique dans la composition de leurs livres : cette « morale mise en action », selon la formule de Mme de Genlis, cette intrigue romanesque, sorte de fil conducteur qui relie les leçons de science et de morale que l'on trouve chez Mme de Genlis, ne sont-ce pas aussi les procédés de Thomas Day ? Ce dernier connaissait sans doute les deux premières œuvres de la comtesse (1) et il n'est pas impossible qu'il ait été influencé par elles. Quoi qu'il en soit, les deux auteurs avaient bu largement à la source de Rousseau et cela suffit pour expliquer l'analogie de leurs idées et de leurs méthodes; il y a pourtant infiniment plus d'art chez Mme de Genlis que chez Day, les transitions sont plus habiles et le plan est mieux marqué.

Nous arrivons maintenant à l'une des figures les plus intéressantes parmi les écrivains pédagogiques du dix-huitième siècle : Mrs Trimmer, qui nous est déjà connue par ses *Écoles du dimanche* et ses livres scolaires.

Mrs Trimmer, dit Miss Yonge (2), fut la mère de la littérature didactique à l'usage de l'enfant et plus qu'elle le croyait elle fut influencée par Rousseau. Il est assez difficile de souscrire à la première de ces idées de Miss Yonge

parut à Paris en sept petits volumes in-18. D'un livre de pédagogie et de critique sociale Berquin fit une « herquinade ». Cependant, sous sa nouvelle forme, *Sandford et Merton* devint en France un des livres classiques de l'enfance. Peut-être est-il intéressant de noter que le succès du livre fut à son apogée entre 1850 et 1880. Tout récemment encore, il était inscrit au programme de nos lycées.

(1) *Adèle et Théodore*. Théâtre de l'Éducation. Les *Veillées...* ne furent publiées qu'en 1784.

(2) MACMILLAN, *Magazine*, 1869.

car Mrs Trimmer ne prend pas vraiment place parmi les auteurs de littérature enfantine avant 1786, date où elle publia ses *Histoires fabuleuses*, mieux connues sous le nom d'*Histoire des Rouges-gorges* (1). Il est certain, d'autre part, que Rousseau influença Mrs Trimmer, mais on peut supposer, par la haute estime dans laquelle la religieuse anglaise tenait Mme de Genlis, que les idées rousseauistes lui sont plutôt venues par *Adèle et Théodore* que par *l'Émile*. Tout ou presque tout Rousseau devait répugner à Mrs Trimmer : religion, moralité, idées révolutionnaires, cependant *l'Introduction à l'étude de la nature* (1780) est, il faut le répéter, le premier livre qui, pour apprendre à lire à l'enfant, le plaçait au milieu des choses et l'intéressait à ce qui l'entourait immédiatement ; il semble bien que ce soit là le fruit des leçons de Rousseau (2).

Les *Histoires fabuleuses* nous entretiennent des aventures de trois petits rouge-gorges : Dicky, Flapsy et Pecksy. De longues tirades morales sont débitées par le papa rouge-gorge ou par une rigide et puritaine maman : Mrs Benson. Ce livre a fait les délices de tous les enfants depuis 1786 ; on en trouve des éditions innombrables pendant tout le dix-huitième siècle.

Dans le but d'adoucir les mœurs des paysans et pour faire pénétrer dans tous les foyers la religion et la morale, Mrs Trimmer entreprit en 1788 la publication du *Magasin des familles* (3) revue périodique réunie plus tard en trois volumes. On trouve dans ces livres de nombreux contes moraux dont la plupart sont destinés à donner un « amusement rationnel » aux grandes personnes ; les enfants pouvaient lire facilement ces simples histoires.

Une des plus douces récompenses pour Mrs Trimmer fut de voir ses meilleurs ouvrages inscrits sur la liste de

(1) *Fabulous Histories...* Lond., 1786, in-8°.

(2) Cf. *supra*, ch. iv, p. 158.

(3) *The Family Magazine*. 1788-89.

la S. P. C. K. (Société pour le développement des études religieuses) ; dès lors, la bonne dame était sûre que ses petits livres atteindraient la plupart des humbles à qui ils étaient destinés. Mrs Trimmer fut un des écrivains de l'enfance les plus estimés aux environs de 1800, sa bonté pour les pauvres, la part très active qu'elle avait prise dans la création des *Écoles du dimanche* la firent considérer comme le chef du mouvement pédagogique. Les revues chantent les louanges de cette « mère en Israël (1) » ; beaucoup de gens lui demandent des conseils et Dorothy Kilner se place sous sa direction littéraire (2). Sidney Smith dit que Mrs Trimmer a gagné une réputation considérable au coin de Saint-Paul's Churchyard chez les successeurs de John Newberry ; bien qu'il se moque d'elle et de ses petits livres, il avoue qu'elle est « plus chère aux mamans qu'aucune autre de celles qui versent la science aux enfants... (3) ».

Tout près de Mrs Trimmer, se place Hannah More, l'auteur des *Critiques sur l'éducation des femmes*. Tandis qu'elle fondait ses *Écoles du dimanche* et que les enfants du district de Mendip apprenaient rapidement à lire, Hannah More se demanda quel usage les jeunes gens allaient faire de leurs nouvelles connaissances. Il n'y avait presque pas de livres dans les campagnes, seul le *chap man* apportait toujours ses grossières productions ; depuis quelque temps, il avait dans sa balle des tracts révolutionnaires. Hannah More put croire un instant que son œuvre allait nuire à ses protégés et au pays : « Enseigner à lire aux pauvres sans leur procurer de bons livres, m'a toujours paru une mesure dangereuse », écri-

(1) *Monthly*, 1789. — Cf. *Genl. Mag.*, décembre 1786. *Mon. Rev.*, 1783, vol. II ; 1785, vol. II ; août 1786 ; septembre 1786 ; novembre 1786, 1788, etc.

(2) Cf. *infra*, p. 197.

(3) *Edinburgh Rev.*, n° 17, p. 177.

vait-elle dans ses *Mendip Annals* (1). En 1795, elle entreprit avec l'aide de sa sœur Sarah de composer des livres pour les pauvres. Pendant trois ans elles publièrent trois tracts par mois ; des histoires et des ballades jetaient une note plaisante parmi les graves essais religieux dus à la plume d'Hannah. L'évêque Porteus, Wilberforce et d'autres aidèrent de leur argent cette bonne œuvre. Les tracts n'étaient vendus qu'un penny ; ils étaient imprimés à Bath sur du papier grossier (2), des colporteurs furent spécialement chargés de les répandre dans les campagnes. Les *Cheap Repository Tracts* (3), c'est ainsi que s'appellèrent ces nouvelles productions, eurent une circulation immense. Hannah More dit elle-même que deux millions d'exemplaires furent vendus en une année (4). Le plus connu de ces tracts est *le Berger de la plaine de Salisbury* (5) destiné à montrer aux pauvres que le bonheur se trouve dans toutes les situations pourvu que l'on ait la conscience tranquille. Dans l'*École du Dimanche* et *Hesther Wilmot*, Hannah More décrit ses écoles et les difficultés de sa tâche. Si l'on excepte quelques ballades et les sermons, les *Repository Tracts* pouvaient être lus et compris des enfants. Comment ne pas s'intéresser à l'histoire de ce Giles le braconnier, tueur de rats par profession qui, loin de détruire les nids de rongeurs, introduit les souris dans les greniers ! Ces histoires sont supérieures par la facture et même par le fond à la plupart des contes moraux du temps ; elles en diffèrent, du reste, par la prédominance de l'élément religieux. Toutes les mauvaises actions sont présentées comme des transgressions de lois divines plutôt que de lois humaines ; les souffrances sont

(1) *Mendip. Annals*. Lond., 1859, in-8°, p. 6.

(2) Les illustrations sont quelquefois intéressantes.

(3) Bath, 1796, in-8°.

(4) *Mendip. Annals*. Lettre à Mr Bowdler.

(5) *The Shepherd of Salisbury Plain*. 1795.

supportées, non pas avec un stoïcisme philosophique mais avec l'exaltation du martyre. Ces contes sont remarquables par leur réalisme, on y trouve la vie des paysans et des malheureux, leur ignorance et leurs superstitions. Inspirée peut-être par Mme de Genlis, Hannah More composa des *Drames sacrés* qu'elle publia en 1782 (1). Parmi ces drames, *Moïse dans les roseaux*, *David et Goliath* se lisent encore sans peine bien que les vers soient fort peu poétiques ; ils furent très goûtés des gens religieux, une treizième édition parut en 1807.

Dorothy Kilner écrivit sous le pseudonyme de Mary Pelham de nombreux contes moraux dont un certain nombre furent revus par Mrs Trimmer avant l'impression. Les livres de Dorothy Kilner se présentent généralement sous la forme de petits in-12 reliés et couverts de papier à fleurs à la façon de Newberry ; ils sont rarement datés ; mais l'on sait qu'ils furent presque tous publiés entre 1785 et 1800.

Il y a deux personnages bien distincts chez Dorothy Kilner. L'un est un grave moraliste à forte teinture religieuse : l'élève et l'émule de Mrs Trimmer, l'autre est un fin conteur peignant joliment les animaux et les choses ; malheureusement, le moraliste prend trop souvent le dessus. Parmi les plus jolis contes de Dorothy Kilner, il faut citer *le Voyage d'une souris*, *les Aventures d'un sou d'argent* (1730), où d'amusantes histoires pouvaient faire oublier les longues leçons de morale. *L'Histoire d'un grand nombre de petits garçons et de petites filles* où Miss Hannah Selfish est guérie de la gourmandise après un séjour dans une étable à porc ! et *Jemima Placid* (2), l'histoire d'une jeune fille sans défauts, sont des livres de moindre valeur. Malgré quelques notes gaies ou tristes

(1) *Sacred Dramas chiefly intended for young persons*. Lond., 1782, in-8°.

(2) *Jemima Placid*. 3° édit. Lond., 1800, in-12.

comme l'horrible accident arrivé à la robe de bal de Miss Sally et l'enterrement du petit chien Hector, un ennui profond se dégage des longs discours de M. et Mme Placide, la morale utilitaire coule à flots et la jeune Jemima est tellement parfaite qu'elle devient intolérable. On déchanté de plus en plus en lisant *l'École du Village* où l'on trouve les spécimens de pires contes moraux de l'époque : le petit Ralph est menteur, aussi personne ne le croit plus ; un jour une voiture lui passe sur le corps, ses bons parents ne s'inquiètent pas de ses plaintes, il doit mentir, il meurt ; conclusion : on ne doit jamais dire de mensonges ! Miss Dawdle n'a pas appris sa leçon, elle l'étudie en allant à l'école ; elle tombe, se fend la lèvre et se casse une dent. Sa maman lui fait remarquer qu'elle a bien mérité cette punition ; ce n'est pas tout, à l'école, la maîtresse lui fait une terrible leçon de morale : « Vous vous êtes conduite comme une idiote et vous serez une idiote pendant toute votre vie », lui dit-elle en mauvais anglais ; l'enfant est ensuite mise en retenue et menacée du fouet !

Les *Lettres d'une mère à ses enfants* (1) et les *Dialogues sur la moralité* (2) procèdent de la même inspiration morale et religieuse : tout est solennellement ennuyeux ; il semble que certaines conversations soient imitées de Mme d'Epinay ; mais les pointes de la maman et le rire d'Émilie ont disparu. Si l'on ajoute que la langue de Dorothy Kilner est rarement élégante et souvent peu correcte, on ne peut s'empêcher de trouver très médiocre cet auteur qui aurait pu être charmant ; néanmoins ses œuvres eurent du succès, les premières durent plaire aux enfants et les autres aux gouvernantes et aux mamans.

Dès qu'un écrivain de la fin du dix-huitième siècle se

(1) *Letters from a mother to her children*. By M. P. Lond., 1788? in-12.

(2) *Dialogues and letters on morality*. Lond., in-12.

met à écrire pour les enfants, il perd généralement son originalité. C'est ce que l'on observe chez Mary Wollstonecraft qui, dans ses contes moraux paraît bien différente du violent tribun de la *Défense des droits de la femme*. Elle traduit les *Éléments de moralité* de Salzmann, aussi l'influence allemande est-elle très marquée dans ses *Histoires originales* (1). On y trouve, comme chez Salzmann, un plan complet d'enseignement moral, le titre des chapitres est souvent le même que dans le livre allemand. Ces contes sont fortement imprégnés de religion mais on y trouve des traces de la nature romanesque et passionnée de l'auteur, des scènes au clair de lune sont mêlées aux leçons scientifiques. Après tout ce qu'elle avait dit du mariage, on s'étonne de voir Mary Wollstonecraft célébrer les joies de la famille, là encore on reconnaît l'influence de Salzmann. Les *Histoires originales* étaient illustrées par des gravures de Blake plus étranges que belles.

Mrs Pilkington est la moins moralisatrice des dames du dix-huitième siècle ; elle est, en outre, un excellent écrivain. L'influence française que l'on sent très nettement dans ses œuvres vient de deux sources différentes. Traductrice des *Contes moraux* de Marmontel et grande admiratrice de Mme de Genlis, elle a pris chez ces deux auteurs du piquant, de la vivacité dans le style et du doigté dans l'inévitable leçon de morale. Ses *Contes de l'Hermitage* (2) et surtout ses *Contes de la chaumière* (3), sont des imitations des *Veillées du château*, « cette œuvre célèbre ». L'imitation de Mme de Genlis (4) ne se trouve pas seulement dans le plan et la composition générale des

(1) *Original stories from real life*. Lond., 1796, in-8°.

(2) *Tales of the Hermitage*. Lond., Newberry, in-12, 1798.

(3) *Tales of the Cottage* written on the plan of that celebrated work *les Veillées du Château*. Lond., Newberry, in-12, 1799.

(4) *New Tales of the Castle*. Lond., in-12, 1803, 2^e édition.

Contes de la chaumière mais dans le conte lui-même qu'un vieux grand-père tourne joliment. Les caractères sont vrais, peints d'après nature, on a enfin de petits garçons qui ne sont ni tout à fait bons ni tout à fait mauvais; tout au moins, s'ils sont pervertis, on sait que la faute en est aux parents, à de mauvais camarades et qu'ils ne sont pas méchants rien que pour servir d'exemple au pédagogue. On retrouve, comme chez Thomas Day, des tableaux de la vie de société; l'auteur condamne les vices des belles dames du temps et le mauvais exemple que beaucoup de parents donnent à leurs enfants. Il faut noter dans ces contes l'absence d'éléments scientifiques.

Mrs Pilkington était une éducatrice, on lui doit d'excellentes biographies à l'usage des enfants (1) et l'abrégé de l'*Histoire naturelle* de Goldsmith (2). Ses deux meilleurs livres sont *la Princesse Asiatique* (3) et les *Beautés historiques pour les jeunes filles* (4). Le premier est un livre de géographie, un voyage autour du monde par deux petites filles accompagnées de leurs parents. La morale n'est pas oubliée, il y a toujours quelque pauvre nègre ou quelque marin en détresse qui fournissent le sujet de leçons de morale. Les connaissances géographiques données par Mrs Pilkington à ses petits lecteurs sont un peu fantaisistes, elles rappellent l'*Atlas Minimus*. Tout ce qu'elle avance sur l'esprit de vengeance et la haine de l'Italien est au moins exagéré. Peut-être était-il dangereux de donner à toute une nation un caractère fixe et déterminé, ce procédé peu scientifique risquait d'enorgueillir outre mesure le petit Anglais et de lui donner cette morgue dédaigneuse que l'on a souvent reprochée aux fils d'Albion.

Les *Beautés historiques* font plus d'honneur à leur au-

(1) *Biography for Girls*. Lond., in-12, 1799, etc.

(2) Cf. plus haut, p. . . .

(3) *The Asiatic Princess*. Lond., 2 vol. in-12, 1800.

(4) *Historical Beauties*... Lond., E. Newberry, in-8°, 1798.

teur. Comme chez Mme de Genlis une mère se retire à la campagne pour se dévouer à l'éducation de ses filles. Les instructions morales sont illustrées par des exemples tirés de l'histoire ancienne et de l'histoire d'Angleterre, l'ouvrage ressemble beaucoup aux livres du docteur Percival et de Thomas Day. En somme, on a en Mrs Pilkington un auteur assez original et mieux, une éducatrice ; elle a malheureusement parfois sacrifié au goût du temps, ainsi le petit Georges des *Contes de la chaumière* voulant tuer des petits chats, pousse la cruauté jusqu'à amener la chatte près de l'étang pour se réjouir de ses angoisses ; comme punition il tombe à l'eau et se noie. Mais c'est là une exception ; en Mrs Pilkington on voit poindre la littérature enfantine d'aventures et de voyages.

A John Aikin et à sa sœur, Mrs Barbauld, nous devons un des livres qui furent le plus goûté des enfants de la période géorgienne. Mrs Barbauld, que de Quincey appelle la « reine de tous les bas bleus (1) » ; était, en même temps qu'une femme fort instruite, un poète délicat (2), et une éducatrice de tout premier ordre. Sans enfants, elle avait adopté un neveu, le petit Charles, des *Leçons* (3)... A Palgrave, pendant onze ans, elle dirigea avec son mari une école florissante que des raisons de santé l'obligèrent à abandonner. En 1792, elle publia, en collaboration avec son frère John Aikin, connu lui-même par diverses productions pédagogiques (4), les *Soirées au logis* en dix volumes (5). On a voulu voir dans John Aikin le principal auteur du livre, il paraît probable que Mrs Barbauld y contribua largement ; en tout cas, les poètes romantiques qui criti-

(1) *Autobiography*, ch. iv, édit. Masson, 1889.

(2) Cf. ses *Hymnes en prose*, p. .

(3) Cf. *supra*, ch. iv, p. 125.

(4) Cf. *supra*, ch. iv, pp. 158-159.

(5) *Evenings at Home...* Lond., 1792-1796, 2 vol. in-12.

quèrent si âprement les contes moraux s'en prirent surtout à la bonne dame. Selon de Quincey, Mrs Barbauld tenait « une large place aux yeux du public » et, comme écrivain de l'enfance », occupa de 1780 à 1805 la place qui, de 1805 à 1835, fut tenue par Miss Edgeworth (1). Mrs Barbauld, il est vrai, devait une partie de sa réputation à ses *Hymnes en prose* (2), mais ce ne sont pas ces doux poèmes qui durent lui attirer la haine d'un Charles Lamb.

Les *Soirées au logis* étaient composées, comme tous les autres contes moraux d'une série d'historiettes où les notions scientifiques étaient étroitement mêlées à l'enseignement moral. Sous des formes attrayantes, la chimie, la botanique, la minéralogie et surtout l'histoire naturelle étaient traitées avec simplicité et précision. Le procédé d'enseignement indirect est souvent manié avec finesse : dans une forêt, devant un chêne, profitant de l'admiration des enfants, le précepteur fait une leçon sur toute l'histoire de l'arbre accompagnée de considérations géographiques et économiques. Cette leçon, un modèle du genre, montre bien ce défaut commun chez tous les conteurs qui consistait à vouloir tout enseigner à la fois. Il faut remarquer dans le livre de Mrs Barbauld un grand nombre de dialogues entre animaux, des fables en prose et de petits drames tous alertement écrits. On assiste un jour à la punition des courtisans du roi Canute, vils flatteurs qui se moquent de leur maître ; un autre jour, le roi Alfred, poursuivi par ses ennemis, se réfugie dans la chaumière d'un paysan et la fermière l'emploie à cuire les gâteaux au four ! Toute la partie anecdotique du livre est à peine vieillie. On remarque avec plaisir que Mrs Barbauld ne se sert guère de petits héros insupportables par leur pédanterie, elle préfère

(1) *Autobiography*.

(2) Cf. *supra*, ch. iv, p. 139.

aussi les anecdotes historiques aux contes inventés pour les besoins du moment, elle rappelle par là les livres du Dr. Percival. Le succès des *Soirées au logis* fut immense et c'est probablement l'enthousiasme des mœurs qui désigna ce livre à la colère des romantiques (1).

Nous approchons de la fin du dix-huitième siècle, la vogue du conte moral est à son plus haut point : voici Miss Edgeworth que des qualités littéraires de premier ordre et une longue expérience pédagogique semblent désigner pour être à la tête des conteurs de l'enfance. Miss Edgeworth avait lu soigneusement tous les contes moraux tant anglais que français, et en avait marqué les meilleurs passages pour les faire lire à ses petits frères. Le père de Maria, Richard Edgeworth, avait eu le dessein, dès 1778, d'écrire des livres pour l'enfance. Il entreprit avec l'aide de Mrs Honora Edgeworth et de Thomas Day, la publication d'*Harry and Lucy*. On sait déjà que la mort d'Honora empêcha Edgeworth d'achever son œuvre et que Thomas Day publia à part *Sandford et Merton*. Plus de vingt ans après Miss Edgeworth reprit le livre délaissé et l'acheva. En 1783, elle traduisit, sous la direction de son père *Adèle et Théodore* ; elle n'avait alors que seize ans ; l'ouvrage eût sans doute été publié si une autre traduction n'avait pas paru juste au moment où Edgeworth terminait la correction de l'essai de sa fille (2).

Dans la seconde partie des mémoires d'Edgeworth, Maria raconte longuement comment son père la poussa vers la littérature, il fut un collaborateur de tous les instants. Maria faisait une rapide esquisse d'un sujet et son père la corrigeait ; quand l'ouvrage était terminé, c'était encore lui qui coupait et mettait au point. « C'est mon affaire, disait-il, de couper et de corriger, la vôtre

(1) Cf. *infra*. Conclusion.

(2) EDC., *Mémoires*. Vol. II, p. 320.

est d'écrire (1). » Jusqu'à l'âge de vingt-sept ans, Maria fait de la pédagogie pratique, elle instruit ses frères, observe et accumule des faits. En 1795, elle publie ses *Lettres aux dames littéraires* (2), où elle fait parler les partisans et les adversaires de l'éducation des femmes. En 1796 elle lance le premier volume du *Parent's Assistant* (3), l'ouvrage complet en six volumes parut en 1800; dans l'intervalle, elle avait publié, en collaboration avec son père les *Essais sur l'éducation pratique*; aussi bien le *Parent's Assistant* est-il, à divers points de vue, une illustration des idées émises dans le traité d'éducation. Dans sa préface, Maria reconnaît qu'elle s'est beaucoup inspirée du fameux registre où les Edgeworths consignent toutes sortes d'observations sur le développement mental des enfants. La question des récompenses est traitée dans le conte intitulé *Lazy Lawrence*; les dangers courus par l'enfant en compagnie des domestiques se retrouve dans *Birthday present*. Miss Edgeworth disait dans sa préface : « On a essayé dans ces historiettes de fournir des antidotes contre la mauvaise humeur, la rage épidémique de dissipation et les fatales tendances à l'admiration et à l'imitation de tout ce que la mode distingue ». Bien qu'elle eût critiqué chez Berquin les contes moraux qui offraient trop souvent à l'enfant des peintures de vices qu'il ne connaissait pas et risquaient ainsi de le corrompre, elle reconnaît que cette peinture est indispensable puisque l'enfant doit voir les vices dans la vie. Elle veut éviter d'enflammer l'imagination et l'esprit d'aventure qui font naître des espoirs chimériques toujours frustrés dans la vie. Sur ces données pédagogiques, Miss Edgeworth avait brodé

(1) EDG., *Memoires*. Vol. II, 324.

(2) *Letters for Literary Ladies*, 1795, in-8°.

(3) *The Parent's Assistant, or stories for young persons*. 1^{re} édit., 1796, 6 vol. in-12.

de jolis contes, aujourd'hui encore il est bien peu d'enfants anglais qui ne connaissent les histoires de *Simple Susan* et de *Lazy Lawrence*. Anne Thackeray rappelle dans la belle édition du *Parent's Assistant* qu'elle a publiée chez Macmillan, en 1897, l'impression profonde que lui firent les contes de Miss Edgeworth.

En 1801, parurent les *Early Lessons*, la suite de *Harry and Lucy* commencé en 1778. Dès 1803 une édition en anglais et en français fut publiée à la fois à Londres et à Paris ; elle se compose de cinq petits volumes in-12 soigneusement reliés et précédés d'une préface par l'auteur et le traducteur (1). Les *Leçons de l'enfance*, c'est ainsi que le traducteur appelle les *Early Lessons*, sont destinées à des enfants de cinq à huit ans, ce sont des leçons de choses présentées sous forme de conversations, car « la lecture de l'enfance doit ressembler à une conversation simple, et représenter aux enfants les circonstances de la vie familière (2) ». Le recueil commence par l'histoire d'*Harry and Lucy*, on trouve ensuite l'histoire de Rosamond, une petite fille bien étourdie ; celle de Frank, le tout en dix parties. Les enfants dans des promenades questionnent leur maman sur toutes sortes de choses ; souvent on leur répond : « Je ne peux pas vous expliquer cela maintenant », et les petits élèves attendent patiemment qu'ils soient plus grands pour comprendre. Le succès du livre, dit l'auteur dans sa préface de l'édition de 1803, est dû à ce que les enfants « s'identifient avec les petits acteurs de la pièce ». Edgeworth, dans une lettre à sa chère fille, « collaboratrice et amie », écrivait : « Je viens de lire *Harry et Lucy* à ma grande satisfaction... il contient des éléments de beaucoup de connaissances fondamentales... adroite-

(1) *Early Lessons*. Londres, Paris, 1801, 5 vol. in-12.

(2) Préface.

ment mêlés à l'histoire... je m'aperçois que *Harry and Lucy* avait plus de mérite que je ne l'avais supposé (1) ». Dans les leçons de l'enfance, la morale côtoie toujours les données scientifiques, on y retrouve l'atmosphère des *Evenings at Home*. Les *Early Lessons* furent continuées de 1822 à 1825.

En 1801 avaient paru les *Contes moraux* (2), le seul des ouvrages de Miss Edgeworth qui portât ce nom bien que tous ces contes fussent des contes moraux. Comme dans le *Parent's Assistant* les idées maîtresses de la pédagogie des Edgeworths apparaissent partout; c'est ainsi que dans *Mademoiselle Panache* les conséquences fatales du choix d'une mauvaise gouvernante sont tracées d'une main ferme; l'éducation idéale d'un enfant est décrite dans *la bonne tante* et *la bonne gouvernante française*. Mme de Rosier conduit ses élèves dans la boutique de « jouets rationnels »; là, pas de chevaux de bois, ni de phaétons, ni de poupées habillées, rien que des brouettes, des pelles, des métiers à dentelles et toutes sortes de matériaux préparés pour apprendre aux enfants à faire des paniers, des cordons, etc.; on y vend des graines pour le petit jardin, une machine à imprimer, ce sont bien là les jouets rationnels dont il est parlé dans *Practical Education* (3). Miss Edgeworth raille agréablement les jeunes filles qui n'apprennent l'histoire ou plutôt les dates historiques que pour briller en société (4). En éducatrice expérimentée elle indique les précautions à prendre pour développer l'émulation et non la jalousie entre frères et sœurs ou entre élèves; les contes moraux sont une illustration du principe de l'instruction « incidentelle », principe cher entre tous aux Edgeworths. Ces contes essen-

(1) Ebg., *Memoires*. Lettre 1, septembre 1813.

(2) *Moral Tales*, 1801, 3 vol. in-12.

(3) Chap. Jouets (*Toys*).

(4) *The good French Governess*.

tiellement pédagogiques et où se retrouvent tous les principes de la nouvelle école paraissent aujourd'hui, comme *Sandford et Merton* et *Evenings at Home* trop chargés de matière utilitaire, on a peine à comprendre le plaisir que prenait les enfants du dix-huitième siècle à ce mélange de leçons de choses, de leçons de morale et de discussions rationnelles.

On se rend compte, en lisant Miss Edgeworth, de la haute estime dans laquelle elle tenait la littérature enfantine française. Un jour, c'est *Sylvain*, de Marmontel, que Mme de Rosier lit à ses élèves, un autre jour elle leur fait traduire une page des *Conversations d'Emilie*. Miss Edgeworth connaissait surtout *Adèle et Théodore*, qu'elle avait traduit; certaines expériences comme celle de la boîte de pruneaux de Théodore furent tentées dans la famille Edgeworth (1). Miss Paterson observe que quelques contes de Miss Edgeworth rappellent les *Veillées du château*, on y trouve, dit-elle, « les mêmes incidents humanitaires, la même introduction de faits scientifiques et historiques (2) ». Au cours de son premier voyage en France, en 1801, Miss Edgeworth fit une visite à Mme de Genlis toujours très prisée en Angleterre : la vieille dame vivait misérablement à l'Arsenal; elle dit à la jeune Anglaise qu'elle avait entendu parler de l'*Éducation Pratique* avec quelque éloge (3).

Les *Contes Populaires* (4), parus en 1804, témoignent d'un auteur plus dégagé des préoccupations immédiatement pédagogiques. Ces contes ne semblent pas être spécialement destinés aux enfants, ce sont de bonnes histoires morales à l'usage des jeunes gens; en général elles sont plus intéressantes que les autres contes moraux. Miss Ed-

(1) *Pract. Educ.*, ch. Truth.

(2) *Loc. cit.*, p. 77.

(3) Lettre à Mary Sneyd, 1803.

(4) *Popular Tales*, 1804, 3 vol. in-12.

geworth a su, en effet, abandonner quelquefois la pédagogie pour écrire des romans finement tournés. Elle écrivit en 1800 et en 1801 *Castle Rackrent* et *Belinda*; dans ce dernier ouvrage elle a peint Thomas Day et Sabrina (1) dans les personnages de Clarence Harvey et de Virginia. Après les *Popular Tales*, de 1804, elle s'occupa à peu près uniquement de littérature, elle publia de 1806 à 1812 les deux séries des *Tales of Fashionable Life*. En 1814, elle reprend de vieilles notes rédigées en 1787 alors que Richard Edgeworth racontait à ses enfants une longue histoire qu'il appelait *The History of the Freeman family* et les publie sous le nom de *Patronage* (2).

Malgré les qualités d'éducatrice que nous lui connaissons et peut-être à cause de ces mêmes qualités, Miss Edgeworth a mis dans ses contes trop de morale et surtout de cette morale utilitaire dont il a déjà été souvent parlé. Mme de Staël a dit peut-être un peu durement : « Miss Edgeworth était digne de l'enthousiasme, elle s'est perdue dans la triste utilité (3). Bien des critiques ont prétendu que l'influence du père sur la fille a été trop grande et que la valeur des contes diminue en proportion des corrections du père, on a accusé ce dernier d'avoir coupé les ailes à l'enthousiasme de sa fille, bridé l'humour et l'esprit d'à-propos qu'elle possédait à un haut degré et qui, à maints endroits, transparait dans les contes; mais est-on bien sûr de tout cela? Miss Edgeworth avait l'esprit didactique, elle aimait à faire long, à s'attarder aux détails descriptifs et aux portraits moraux; ses contes et ses romans gagneraient peut-être à être plus courts malgré les élagages de Richard Edgeworth. L'auteur devait aussi à son époque le sérieux

(1) EDG., *Memoires*. V. II, p. 327.

(2) *Patronage*. Lond. 1814, 4 vol. in-12. D'autres contes furent publiés en 1817 : *Harrington et Ormond*.

(3) Cf. FLORIS DELATTRE, *Revue pédagogique*, août 1907.

et le désir de moraliser; il s'agissait moins de faire rire les enfants que de leur meubler le cœur et l'esprit. Miss Edgeworth n'avait pas besoin de son père pour rester dans la note du conte moral, la femme de lettres, chez elle, est toujours doublée de l'éducatrice; replacés, du reste, dans leur temps et dans leur milieu ses contes nous paraissent ceux qui offraient le plus de notes fraîches sur cette route rationnelle et morne qui, par la science et la morale, menait l'enfant au bien. ?

IV

Miss Edgeworth nous a entraîné loin dans le dix-neuvième siècle; la vogue du conte moral augmente toujours et les conteurs, perdant de vue le but des premiers écrivains de l'enfance, se perdent dans des moralités mesquines et cruelles. Nous ne nous arrêterons qu'à un seul auteur, Mrs Sherwood qui représente trop bien les tendances de la littérature enfantine vers 1818.

La religion qui avait presque disparu des contes de Mrs Barbauld et de Miss Edgeworth, reparait chez Mrs Sherwood et se teinte d'un puritanisme farouche et d'un certain mysticisme. Henri, à sept ans, recherche les sentiers solitaires pour y prier et y chanter des psaumes! Émilie éprouve tant de remords pour avoir touché aux confitures sans permission qu'elle en devient dangereusement malade (1). La Bible est l'instrument d'éducation par excellence, mais le papa Fairchild n'oublie ni la verge ni les préceptes moraux. Un jour, les enfants s'étant querellés, M. Fairchild les fouette longtemps en leur réci-

(1) *History of the Fairchild Family*, 1818. Cf. VAN KALKEN, *Quelques pages sur la littérature enfantine*. Bruxelles, 1912.

tant les vers de Watts : *Let dogs delight to bark and bite...* puis, il les conduit sous un gibet ou pendille le corps d'un criminel et fait aux petits malheureux une belle leçon de morale sur les résultats de la colère (1) ! Voilà où avaient abouti les conteurs de l'enfance ! Comme ils avaient oublié les douces gronderies de Mme d'Epinay et les leçons de Rousseau !

Il est triste d'avoir à constater que le conte moral et scientifique est la forme grossière sous laquelle les idées pédagogiques de l'école nouvelle atteignirent l'enfant et le public. Étudier le cœur et l'esprit de l'élève, faire de l'éducation une science expérimentale, ces principes fondamentaux de l'école de Rousseau ne furent que rarement suivis par les auteurs de contes moraux. Le petit être fictif, le héros du conte moral que l'on propose à l'admiration du lecteur est un personnage tout d'une pièce, un être impossible qui sait tout et peut tout à huit ans ; Thomas Day même n'a pas la moindre idée de la difficulté d'apprendre à lire aux enfants (2). Cette ignorance des aptitudes et des pouvoirs de l'enfance conduit les écrivains à présenter pêle-mêle toutes sortes de connaissances, le conte moral devient une petite encyclopédie. Nous arrivons là aux idées nouvelles qui donnèrent vraiment naissance aux nouveaux livres pour enfants : il faut placer l'enfant dans la nature et l'amuser tout en l'instruisant. Que le maître ne perde jamais l'occasion d'enseigner quelque chose ; qu'il garde surtout l'enfant du vice et qu'il lui inculque de bonne heure des principes moraux. Ce dernier conseil était l'héritage que les traditions scolastiques et humanistes léguaient à l'école nouvelle.

Les premiers contes moraux n'avaient rien d'exagéré ou d'absurde ; l'enseignement religieux qui se dégage

(1) Deux suppléments furent publiés, 1842-1847.

(2) Cf. Sandford et Merton, p. 40.

d'un certain nombre d'entre eux (1) n'est plus fait de mots vides de sens, c'est, dans un siècle qui s'ouvrait à la science, un long remerciement à l'Être qui avait créé et ordonné si admirablement l'Univers. Le culte de la nature que l'on a tendance à railler comme l'une des manifestations de la fausse sensibilité du dix-huitième siècle ne semble pas ridicule vu au travers de certains livres pour enfants, et ces fleurs que l'on effeuillait pour en montrer les organes, ces oiseaux dont on étudiait les habitudes, ces étoiles devant lesquelles le bambin s'extasiait pendant sa promenade, donnaient une singulière fraîcheur aux leçons de morale. Justement rousseauiste d'inspiration, cette curiosité scientifique qui anime les auteurs de 1780 procédait du simple au composé, de la vie de la plante au système de l'Univers, méthode excellente que nous employons encore aujourd'hui. Mais les écrivains de l'enfance exagérèrent ; comme les auteurs de livres scolaires, ils voulurent tout montrer, tout dire, c'est pourquoi leurs ouvrages nous paraissent si pédants.

On a souvent reproché au conte moral sa sécheresse ; l'imagination que dédaignait Lord Chesterfield et que craignait Rousseau en est, en effet, presque bannie, les vieilles légendes de *Tom Thumb*, et de *Jack le tueur de géants*, furent abandonnées comme inutiles et dangereuses ; cependant il fallait une sorte de fil conducteur pour relier les différentes leçons de morale ou de sciences, chaque écrivain invente donc des historiettes en ayant bien soin de n'y mettre que des événements vraisemblables, mille choses arrivent le même jour, au même enfant, à la même famille : le conte moral devient presque aussi extraordinaire qu'un conte de fée.

La plus grave erreur de la littérature enfantine était d'enseigner que toute bonne action avait sa récompense

(1) Mrs TRIMMER, Hannah More.

et que toute étourderie, tout acte répréhensible étaient suivis de très près par une punition. Le désir de moraliser conduisit, en effet, les auteurs à conclure leurs contes d'une façon trop fantaisiste ; l'enfant qui n'est pas sage est invariablement puni : le gros chien le mordra, le fermier lui donnera le fouet, ou bien il tombera dans l'étang. Souvent il n'y a aucune proportion entre la faute et la punition : le petit Jacques va s'amuser loin de la maison, il se perd et ne retrouve jamais ses parents (1). La récompense qui, suivant la logique du conte moral, devait suivre toute bonne action, était plus dangereuse encore. Déjà, dans les *Chapbooks* et les livres de Newberry, l'enfant studieux devient régulièrement un Lord Maire, témoin Dick Whittington ; Sir Toby et Giles Gingerbread vont en équipage. Bien que dans les contes moraux on distribue moins facilement des équipages, on prend grand soin que la Providence ne laisse jamais un bienfait sans récompense. Le « Petit garçon d'un bon naturel (2) », en une seule journée, partage son déjeuner avec un chien, ramasse de l'herbe pour un vieux cheval, aide un vieillard aveugle à sortir d'un étang et donne son dernier morceau de pain à un marin mutilé. Le soir venu, lui-même meurt de faim, mais le chien lui procure un dîner, le cheval lui permet de sortir du bois, le vieillard et le marin le sauvent des mains d'horribles assassins et le petit garçon de se dire : « ceci me prouve qu'un bienfait n'est jamais perdu » !

Cette morale utilitaire dont l'emploi, chez les disciples de Rousseau, s'expliquait par le désir de ne pas raisonner avec l'enfant, n'a plus sa raison d'être dans les contes moraux où un temps considérable est consacré à des sermons sur le bien et le mal, sermons qui deviennent de plus en plus fréquents et de plus en plus longs à mesure que l'élément narratif du conte devient plus mince et

(1) *The Daisy*. Cautionary stories. D'après Mrs FIELD, *loc. cit.*

(2) *Sandford and Merton*, p. 108, etc.

plus stéréotypé. Hannah More avait fort bien compris les dangers de la littérature enfantine qu'elle accusait de rendre l'enfant sot et égoïste en le bourrant de notions scientifiques et en lui enseignant « le profit de la vertu plutôt que la vertu elle-même (1) ».

(1) *Cæleb in search of a wife*, 3^e édit., Lond., 1809, in-8° t. I, p. 300.

CONCLUSION

État de la pédagogie en Angleterre à la fin du dix-huitième siècle. Réaction romantique contre les tendances utilitaires de la pédagogie nouvelle.

Après avoir étudié en détail les différents aspects de l'éducation en Angleterre dans la deuxième moitié du dix-huitième siècle, il nous est possible de considérer la question dans son ensemble et de tirer quelques conclusions.

Le mouvement pédagogique que nous avons vu naître et croître sous des influences diverses dont la plus profonde est celle de Rousseau, ne s'arrête pas en 1800, date que nous nous sommes fixée comme limite de la présente étude ; ce mouvement prend au contraire, une importance plus considérable dans les premières années du dix-neuvième siècle. Cette recrudescence d'activité se traduit par la création de nombreuses écoles et par l'essai de méthodes nouvelles. Le « système monitorial » d'Andrew Bell et de Joseph Lancaster trouve d'enthousiastes admirateurs en Angleterre et en France. Deux puissantes sociétés : la *National Society* (1811) et la *British and Foreign School Society* (1818) s'organisent, adoptent les revendications du siècle passé et vont batailler pour l'établissement de l'éducation nationale. Cependant les *Écoles du dimanche* continuent leur œuvre vivifiante ; des réformes importantes sont opérées dans les *Public Schools* et dans les Universités ; par les traités de pédagogie et les livres scolaires, l'esprit nouveau pénètre lentement dans les

écoles. Il semble donc qu'au point de vue pratique les efforts des éducateurs du dix-huitième siècle n'aient pas été vains.

Au point de vue purement pédagogique, les résultats étaient moins satisfaisants. Malgré la résistance obstinée des partisans de l'ancien système d'éducation, l'école de Locke et de Rousseau prend un développement magnifique puis elle semble s'égarer et, dans sa fausse voie, s'enfle démesurément et se discrédite. Sans doute il faut mettre à part Williams, Godwin, Mrs Macaulay, les Edgeworths dont les traités révèlent une vue juste et profonde de la pédagogie nouvelle, mais ne nous le dissimulons pas, l'œuvre de ces écrivains ne porte guère ses fruits avant les premières décades du dix-neuvième siècle et du reste, à ce moment-là, l'influence de Pestalozzi et d'Herbart la relègue au second plan. A la fin du dix-huitième siècle, la diffusion des idées nouvelles se fit par le conte moral. Par une sorte de choc en retour, les meilleures idées de *l'Émile*, adoptées par des éducateurs plus zélés que clairvoyants, sont rapidement dénaturées et amènent l'effet contraire à celui que visait Rousseau, c'est du moins ce que montre le débordement de littérature enfantine qui gâta, en les exagérant, la plupart des principes de l'école nouvelle. Rousseau eût renié des disciples qui l'avaient si mal compris. Burke qui n'est pas suspect de sympathie pour le philosophe genevois, disait excellemment : « Je crois que si Rousseau était encore vivant et dans l'un de ses moments de lucidité, il serait frappé de la frénésie pratique de ses zélateurs... (1). » « Je hais les livres... la lecture est le fléau de l'enfance... », avait dit Rousseau (2) et ses disciples, en France comme en Angleterre, passaient leur vie à écrire des livres pour enfants !

(1) *Works*, II, p. 442.

(2) *Émile*, liv. II, p. 202 ; liv. III, p. 109.

Que l'enfant vive dans la nature où il s'épanouira à l'aise qu'il soit enfant avant d'être homme, disait encore *l'Émile* ; dans le conte moral, le petit être fictif placé au milieu des choses, n'admire plus les plantes et les fleurs, il les dis-sèque ; il dénombre et classe les animaux et les insectes, ce n'est plus un enfant mais un insupportable jeune savant.

Toujours d'après les conseils de Rousseau, les éducateurs veulent être bons pour leur élève, ils veulent lui laisser une certaine liberté et cependant, ils se hâtent de l'instruire et le moralisent du matin au soir ; toutes sortes d'entraves morales, tous les préjugés mondains gênent l'enfant, jamais on ne lui laisse oublier un seul instant que la vie est une grave affaire à laquelle il faut se préparer.

Ainsi, les erreurs et les exagérations des conteurs de l'enfance se répandaient dans tous les foyers et, il faut le reconnaître, y étaient reçues avec les marques de la plus vive approbation ; peu de gens, au dix-huitième siècle, s'aperçurent que l'on faisait fausse route. Cependant, une réaction se dessine après 1780. Les plus grands écrivains de l'Angleterre, Charles Lamb, Coleridge, Wordsworth, Walter Scott, tous les romantiques, s'élèvent contre la sécheresse de l'éducation nouvelle. Ce sont eux les vrais disciples de Rousseau : ils adorent la liberté, ces Pantisocrates qui rêvent de se débarrasser des préjugés du vieux monde ; ils ont une profonde vénération pour la nature. Restés tout près d'elle, ils se font une claire idée de ce que pourrait être un enfant « naturel ». Quoi, ce sont les enfants de la nature, ces Sanford et Merton, ces Charles Grandisson, tous les petits héros de la littérature enfantine, « ces prodiges de présomption... d'arrogance et d'infidélité... ces nourrissons de la pédagogie perfectionnée », à qui l'on enseigne à discuter, à juger et à tout suspecter sauf leur propre sagesse et celle de leur précepteur (1) ?

(1) COLERIDGE, *Biographia Literaria*, III, p. 150.

Non, ce sont des pantins, des êtres impossibles, des enfants anti-naturels ; Wordsworth en fait un long et amer portrait : « Dressé de bonne heure au culte des bien-séances, on ne voit jamais cet enfant modèle se mêler aux querelles, ce serait bien au-dessous de sa dignité ; les présents débordent de sa main généreuse comme d'une fontaine. L'égoïsme ne saurait l'approcher, ni la petite troupe des plaisirs fugitifs le détourner de sa voie. Les mendiants vagabonds propagent son nom, les êtres muets le trouvent tendre comme une nonne... Pour rehausser votre émerveillement, voyez comme ses remarques sont fines, comme est vif en lui le sens du ridicule. Il n'est pas aveugle aux scandales du monde patenté, mais il est lui-même innocent autant que perspicace, et il pourrait prêcher sur l'innocence ; il sait guider les vaisseaux à travers l'océan sans chemin et vous en détailler toutes les finesses. Il sait déchiffrer l'intérieur de la terre et nommer les étoiles. Il connaît le gouvernement des pays étrangers, peut vous dire des noms de districts, de cités, de villes dans le monde entier... il passe au tamis, il soupèse, il met tout en question. Il a besoin pour vivre qu'il devienne de jour en jour plus éclairé, sans quoi mieux vaut ne pas vivre, et il lui faut voir chaque gouttelette de sagesse à mesure qu'elle tombe dans la citerne ridée de son cœur... Cependant, la terre, la vieille aïeule, s'afflige de lui voir négliger les jouets qu'elle a inventés pour lui dans son amour : dans leurs couches sylvestres, les fleurs se lamentent et les bords des rivières sont désolés (1). » Cet enfant est moins à blâmer qu'à plaindre, il est l'ouvrage des mauvais éducateurs, « ces grands architectes de notre époque qui ont jeté un large pont sur le chaos indocile de l'avenir rendu obéissant à leurs ordres ; ces hommes assez experts pour faire agir les livres et les

(1) Prélude, V, 298-340. Traduction de M. Emile Legouis. Cf. *Jeunesse de Wordsworth*, p. 63, etc.

choses sur l'esprit de l'enfant avec la même sûreté que le soleil agit sur la fleur... (1). » Aussi quelle haine vigoureuse nourrissent les amis de Wordsworth pour tous les pédagogues et, en particulier, pour les conteurs de l'enfance qu'ils sentent fort bien être les vrais coupables : « Pendez-les, disait Charles Lamb, je veux dire la maudite bande de la Barbauld... *Goody Two Shoes* est presque épuisé, le fatras de Mrs Barbauld a banni tous les vieux classiques de la nursery et le commis de chez Newberry a daigné à peine les tirer du vieux coin oublié d'un rayon... (2). » Walter Scott méprisait tous « les livres modernes à l'usage de l'enfance où un effort de vulgarisation scientifique est tenté (3) ». Lockart, son biographe, déplore que l'auteur des *Contes d'un grand-père* n'ait pas écrit d'autres histoires pour les enfants ; combien plus intéressant ces livres eussent été que les sottes élucubrations du conte moral (4).

C'est aussi au nom de l'imagination bannie de la pédagogie nouvelle et de tous les contes moraux que les poètes anglais s'insurgent. Lamb écrivait à Coleridge : « Pensez à ce que vous seriez maintenant si, au lieu d'avoir été nourri de contes de bonnes femmes, on vous avait bourré la tête de géographie et d'histoire naturelle (5) ! » Tous les romantiques regrettent les livres de Newberry, les contes de fée qui charmèrent leur enfance. « Donnez-moi, s'écriait Coleridge, les ouvrages qui charmèrent ma jeunesse... donnez-moi les *Mille et une Nuits*... (6) » et Wordsworth disait aussi :

(1) Prélude, V, 347, etc.

(2) Lettre à Coleridge, 23 octobre 1802.

(3) *Life of Scott*, I, p. 229.

(4) *Id.*, I, p. 230 : « Thousand compilation of dead epitome and imbecile cant ».

(5) 23 octobre 1802.

(6) Rapport de Tomalin. Conférence faite par Coleridge en 1811.

« Donnez-nous encore le bonnet enchanté
De Fortunatus et l'habit invisible
De Jack le tueur de géants, Robin Hood
Et Sabra dans la forêt avec Saint-Georges (1). »

Mais toutes ces plaintes étaient vaines : chez les libraires, « les sottises de Mrs Barbauld et de Mrs Trimmer s'entassaient par pile par toute la boutique (2) » ; l'école nouvelle souffrait du zèle intempestif de ses maladroits partisans ; longtemps encore les écrivains de l'enfance devaient produire leurs livres utilitaires, longtemps encore, ces faux disciples de Rousseau devaient, en toute ingénuité, former ces « jeunes docteurs » et ces « vieux enfants » dont parle *la Nouvelle Héloïse* (3).

(1) Prélude, B. V. (Edit. Knight. Vol. III, p. 219).

(2) Lettre de Lamb à Coleridge, 23 octobre 1802.

(3) V^e partie. Lettre III.

APPENDICE

L'éducation des femmes.

I

Un des aspects les plus curieux du mouvement pédagogique précédemment étudié est l'attention nouvelle donnée à ce que nous appelons aujourd'hui la cause féminine. L'éducation des filles, l'émancipation de la femme et de l'épouse, l'égalité des droits pour les deux sexes, telles sont les questions que l'on commence à poser et à discuter. Dès que l'attention des gens fut attirée sur cette question, dès que les femmes trouvèrent parmi elles des écrivains distingués et que le développement des salons eut rehaussé le prestige féminin, malgré le ridicule que les conservateurs et surtout les grandes dames ignorantes essayèrent de jeter sur les « bas bleus », la cause féminine progressa rapidement. Le nouveau mouvement, d'abord timide, trouva une ambiance favorable dans l'atmosphère révolutionnaire de la fin du siècle, se fit hardi, provocateur. A la déclaration des droits de l'homme et du citoyen, des femmes anglaises répondirent par toute une série de revendications en faveur des droits de la femme. Mais ce n'était là que des théories extrêmes, les Anglais du dix-huitième siècle étaient loin de partager des idées aussi avancées, la plupart d'entre eux commençaient à peine à se demander s'il était nécessaire de donner une éducation aux femmes.

De tout temps il y eut quelques femmes qui, par leur rang, leur intelligence exceptionnelle et le soin apporté à leur éducation, s'illustrèrent par leurs conversations ou leurs écrits. Ces femmes furent toujours considérées comme des exceptions ; il ne venait à l'idée de personne que les femmes en général et même les dames de qualité pussent recevoir, pendant leur jeunesse la même éducation que les hommes. La place de la femme était au foyer, et son rôle était de servir son mari, de s'occuper des soins domestiques et d'élever ses enfants. Le savoir qu'on lui demandait ne dépassait guère les capacités considérées par Chrysale comme suffisantes. « Ma grand'mère, dit Edgeworth, était particulièrement opposée à ce que le savoir d'une femme dépassât la capacité de lire la Bible et d'additionner les dépenses d'une semaine (1). »

Mrs Makin, une savante maîtresse d'école, écrivit en 1673 un *Essai pour faire revivre l'éducation donnée autrefois aux dames de qualité*. Parmi les femmes qui, dans l'antiquité, excellèrent dans les arts, l'auteur cite Sapho et Corinne. Au seizième et au dix-septième siècles, quelques grandes dames anglaises se distinguèrent aussi. La plus célèbre de toutes fut la reine Élisabeth, qui « d'après Asham, lisait plus de grec en un jour que les docteurs de son temps ne lisaient de latin en une semaine (2) ».

Mrs Makin s'indignait de la négligence apportée de son temps à l'éducation des femmes : « La coutume barbare de ne pas donner d'éducation aux femmes est devenue si générale parmi nous... que l'on ne les croit vraiment pas douées de la même raison que l'homme (3). »

Elle proposait la création d'un nombre suffisant d'écoles pour y élever les dames « d'une façon intelli-

(1) EDGEWORTH, *Mémoires*, t. I, p. 100.

(2) Préface.

(3) *Ibid.*

gente », et donnait pour modèle le plan suivi dans sa propre institution. La jeune lady, tout en apprenant la danse et la musique, étudiait le grec, le latin, les langues vivantes, les mathématiques, les sciences et tous les travaux ménagers. C'était un programme complet, nous n'avons pas fait mieux de nos jours.

En 1694, Mary Astell écrivit sa *Proposition sérieuse aux dames* (1). Elle ne demandait rien moins que la fondation d'une « académie » pour les femmes : une sorte de « monastère », où les dames de qualité viendraient s'instruire. Le mot monastère était mal choisi, il éveilla les craintes des protestants et fit échouer un projet de réalisation de cette académie.

Les tentatives de Mrs Makin et de Mary Astell étaient des efforts isolés dans une société que la question de l'éducation féminine indifférait profondément. Locke ne parle pas des femmes dans ses *Pensées sur l'éducation*. Il est vrai, toutefois, que ses principes peuvent s'appliquer à l'éducation des deux sexes. Un des hommes qui furent les plus écoutés au dix-huitième siècle, et dont le précieux livre : *le Perfectionnement de l'esprit* est encore lu de nos jours, Isaac Watts se demande dans son *Discours sur l'éducation des enfants* (2) si quelque chose ne doit pas être tenté, pour l'éducation professionnelle des filles tant il a vu de ces malheureuses qui, par la mort de leurs parents se sont trouvées sans ressources et sans moyen de pourvoir à leur subsistance. Mais à la réflexion, il se dit que les prophètes ayant écrit que les femmes « feront cuire le pain (3) », qu'elles « coudront (4) », que les Grecs et les Romains n'ont jamais demandé autre chose à la femme, il faut

(1) *Serious proposal to Ladies*. 1694.

(2) *Œuvres posthumes. A Discourse on the Education...* Lond., 1751.

(3) *Lévitique*, xxvi, 16.

(4) *Ézéchiél*, xiii, 18.

donc continuer à faire comme par le passé. « C'est la coutume de notre pays... d'élever des filles dans la connaissance des choses qui ont rapport au ménage, au rouet ou à l'aiguille (1), » la Providence paraissant avoir marqué le sexe féminin pour ces offices. Watts était pourtant d'avis qu'il ne fallait pas défendre aux filles de « manier la plume » et d'apprendre les éléments du calcul. Il aurait même voulu que l'on enseignât aux jeunes filles riches un peu de logique pour les rendre moins sujettes aux préjugés (2).

Defoe s'indignait de ne voir enseigner aux femmes que la couture et d'autres choses insignifiantes : « On leur apprend, en vérité, à lire et à écrire, mais c'est là le plus haut degré de l'éducation féminine (3). Il affirmait hardiment que le monde se trompait dans la façon de traiter les femmes, il demandait la création d'académies où la musique, la danse, les langues, l'histoire et toutes les grâces de la conversation seraient enseignées aux jeunes filles.

Dans les premières années du dix-huitième siècle, la situation de l'enseignement féminin s'améliora un peu grâce au développement rapide des *Écoles de charité*, ouvertes aux garçons et aux filles. Les filles pauvres y apprenaient un métier en même temps que la lecture et l'écriture; elles étaient donc presque aussi bien partagées que les garçons. Toutefois, l'éducation des classes moyennes et supérieures ne prospérait guère. Cette éducation se donnait dans les familles par des gouvernantes, ou dans les pensions par des professeurs en général fort peu instruits.

On réalisait dans ces pensions au moins une partie du plan de Defoe. Si l'on ne s'occupait guère de l'instruction

(1) *Loc. cit.*, Edit. Milner. Lond., 1735, in-32, sect. iv.

(2) *Id.*, sect. vii.

(3) *An Essay upon Projects*. 1698.

proprement dite, on y cultivait beaucoup les talents de société : la musique, la peinture, la danse, les langues et surtout le français ; on y apprenait aussi le maintien et l'art difficile de faire figure en société.

Les pensions *boardings schools* furent très à la mode pendant tout le dix-huitième siècle. La fille du commerçant y coudoyait les jeunes « ladies » de la haute bourgeoisie ou de la noblesse ; les parents éblouis par les relations que se faisaient leurs filles, cherchaient les pensions les plus cotées sans se soucier de la culture de l'esprit que l'on y recevait. Le plan général de ces institutions était d'élever les jeunes filles toutes sur le même modèle, celui de la grande dame destinée à briller dans la société ; on conçoit le nombre de déclassées qu'un tel système devait faire parmi les filles des classes moyennes. Ce système que condamnait déjà Lady Mary Montagu avant 1750 (1), et qui fut successivement critiqué par tous les pédagogues et tous les journaux du temps, fut à la mode pendant tout le dix-huitième siècle, et même pendant une partie du siècle suivant. « A peine trouverait-on un marchand aujourd'hui, disait en 1776 le *London Magazine* (2)..., qui n'envoie pas sa fille se gâter en pension, ou ne l'élève pas comme une grande dame. La bonne femme d'intérieur n'est plus du tout à la mode et, bien que la jeune miss n'ait ni fortune ni espérances, il faut qu'on lui enseigne la danse et qu'on lui apprenne à singer les dames nobles. Ceci est d'autant plus triste qu'aucun soin n'est apporté à la nourriture de l'esprit. »

L'éducation à la maison ressemblait beaucoup à celle de la pension ; sur certains points, elle était peut-être encore plus mauvaise car l'élève, laissée aux soins d'une gouvernante, sorte de domestique, devenait capricieuse

(1) *Letters of the... Lady Montagu*, 1763, in-12. Lettres à la comtesse de Bute. 19 février 1749 ; 28 janvier 1753.

(2) Mai.

et volontaire, d'autre part, elle était introduite trop tôt dans le monde. Un portrait-charge de la *London Chronicle* (1) nous donne une idée de l'éducation d'une fille en 1776. On nous montre l'enfant élevée dans une *nursery* toujours surchauffée ; on lui lave la figure et les mains avec du lait parfumé, on lui comprime la taille pour la lui rendre fine. La maman ne veut pas que l'on contrarie son enfant ; si elle se met en colère, on doit la distraire et la consoler sinon l'applaudir ; si elle ment, au lieu de la punir on l'embrasse et on la félicite de son esprit d'invention.

A cinq ans, elle voit ses parents jouer aux cartes et elle se fait une idée du jeu avant de savoir tout à fait son A. B. C. On la confie ensuite au coiffeur, au bijoutier qui décore la pyramide de cheveux, œuvre du friseur. De bonne heure, elle apprend à se barbouiller de fard et de poudre ; on lui enseigne le français, la guitare, le chant : toutes les grâces. On lui donne enfin un professeur de jeu de cartes : *card tutor* pour qu'elle sache tricher élégamment. C'est alors qu'elle est introduite dans les assemblées, et qu'on la mène au bal, à l'opéra, aux mascarades et aux parties de jeu.

Tout ce que dit Thomas Day sur l'éducation à la mode (2), montre que cette description est tout près de la réalité.

En somme, l'éducation toute extérieure que reçurent les femmes pendant tout le dix-huitième siècle peut se résumer par ces quelques lignes de lady Montagu : « On nous apprend à mettre tout notre art à orner notre corps, nous pouvons aller dans ce sens jusqu'à l'extravagance alors que notre esprit entièrement négligé et nullement habitué à la réflexion, ne s'emplit que de

(1) Août.

(2) Cf. *Sandford et Merlon*, 1783. Edit. F. C. et J. Rivington, etc. Lond., 1818, in-12, liv. II, p. 61, etc.

frivolités (1). » En 1799, Mrs Elisabeth Montagu pouvait encore écrire que l'éducation du temps semblait tout à fait destinée à vouer les jeunes filles à Satan, à sa pompe et à ses œuvres, tout ce à quoi les marraines avaient renoncé pour leurs filleules le jour du baptême (2).

II

L'éducation vraiment absurde donnée aux jeunes filles commença à soulever de vives critiques vers le milieu du dix-huitième siècle. Le nouveau genre littéraire, le roman, avait mis la femme au premier plan. Dans un siècle corrompu, irrespectueux des traditions, la glorification de la chasteté et de la vertu vint à point rehausser la dignité féminine. La femme que l'on rencontrait dans la société, toute préoccupée de colifichets et de table de jeu, était loin de l'être idéal que peignaient les romans. Pamela sembla d'abord ridicule, puis on s'enthousiasma pour elle. Si l'on joint à l'influence des romans celle de la renaissance religieuse, on conçoit que les gens « sensibles » se tournèrent après 1750 vers un nouvel idéal féminin, un être ayant gardé les traditions, un être pour la joie du foyer, l'éducation des enfants : une compagne intelligente de l'homme. On se rendit compte que pour atteindre cet idéal, il fallait changer de méthodes d'éducation et l'on se mit à l'œuvre ; des pédagogues, des écrivains et des femmes du monde commencèrent une campagne contre le système existant et essayèrent de jeter les bases d'une nouvelle pédagogie féminine.

Parmi les auteurs qui se sont occupés de l'éducation et

(1) *Loc. cit.*, Lettre à l'évêque de Salisbury, 1710.

(2) Lettre à Hannah More, mai 1799. Cf. DORAN, *A Lady of the last century*, p. 354.

des droits de la femme dans la deuxième moitié du dix-huitième siècle, on peut distinguer deux ou trois écoles assez différentes : des conservateurs du genre Rousseau comme Fielding, Lord Chesterfield, Gregory, Fordyce, Mrs Chapone ; des modérés dont les plus connus sont Thomas Day, Knox, Lady Mary Montagu, Mrs Elisabeth Montagu, Miss Edgeworth et Hannah More ; des révolutionnaires comme Mrs Macaulay, Miss King, Miss Mary Robinson, Mrs Radcliffe et surtout Mary Wollstonecraft.

L'attitude de ces auteurs envers la femme ressemble toujours plus ou moins à celle de Rousseau dans *l'Émile*. Sophie est un être attirant, plein de qualités et de défauts charmants, mais socialement elle n'existe guère que par rapport à Émile : c'est l'être qui doit apporter le délassement au jeune homme, c'est la compagne des jours de bonheur, celle qui donne la joie. Peu ou point d'éducation intellectuelle « la recherche des vérités abstraites et spéculatives, des principes, des axiomes dans les sciences, tout ce qui tend à généraliser les idées, n'est point du ressort des femmes, leurs études doivent se rapporter à la pratique (1) ». Mariée, le rôle d'une Sophie est simple : elle doit plaire à son mari et au besoin le gouverner par des séductions, mais elle est incapable de l'aider de ses conseils, à peine saurait-elle élever ses enfants.

Que deviendrait Sophie si elle ne se mariait point ? N'est-elle pas un être incomplet dont les talents tous destinés au plaisir de l'homme ne servent plus à rien si l'homme ne vient pas ? Sophie n'est ni fille, ni mère, elle n'est qu'une future épouse et encore l'épouse des jeunes années, Rousseau n'ayant guère pourvu son esprit des qualités qui remplaceront la beauté quand celle-ci s'en ira ; Sophie n'est rien par elle-même, elle est fonction de l'homme.

(1) *Émile*, liv. V., éd. Garnier, p. 471.

La femme idéale telle que la peignirent Richardson et Fielding était, moins la coquetterie, une Sophie avant la lettre. L'Amélia (1) de Fielding est surtout une épouse, elle ne vit que pour son peu intéressant mari. Sans instruction, elle n'est pas même assez au courant des usages et de la corruption du monde pour pouvoir se défendre contre les séductions, elle n'échappe aux dangers qui l'entourent que grâce à l'intervention d'une certaine Mrs Bennet, un bas bleu, pour qui Fielding a assez de dédain.

Le livre de Rousseau, dont on connaît l'influence en Angleterre, ne pouvait qu'affermir la théorie séculaire de l'inégalité des sexes et de la subordination nécessaire de la femme à l'homme. Nous avons vu que la femme rêvée par le jeune Thomas Day n'était rien moins qu'une Grisélidis moderne. *L'Émile* retarda donc l'évolution de la cause féminine en Angleterre; c'est ce qui explique les violentes attaques de Mary Wollstonecraft contre la Sophie de Rousseau et contre les auteurs anglais qui avaient plus ou moins subi l'influence du livre V de *l'Émile* (2).

Deux des auteurs le plus vivement critiqués par Mary Wollstonecraft sont John Gregory et James Fordyce. Le premier, professeur de médecine à l'Université d'Edinburgh, laissa en testament à ses filles un petit livre de conseils (3). Il leur disait dans un style familier et persuasif ce qu'il désirait qu'elles devinssent dans la vie. Je considère les femmes, disait Gregory, « non comme des servantes soumises aux travaux domestiques, ni comme des esclaves de nos plaisirs, mais comme nos compagnes et nos égales, destinées à adoucir nos cœurs, à polir nos

(1) *Amelia*. Lond., 1752, in-12.

(2) *A Vindication of the rights of women...* Lond., 1792, in-8°. Edit. Scott Library, p. 103.

(3) *A father's legacy to his daughters*. Lond., 1774, in-8°. Ce livre eut un grand nombre d'éditions, il fut souvent édité en France.

mœurs (1)... ». Malgré cette déclaration d'égalité, Gregory ne voyait encore dans la femme que la compagne soumise de cet être supérieur qu'est l'homme et les vertus qu'il lui demandait étaient toutes destinées à rendre l'homme heureux. A côté de judicieux conseils de conduite : réserve, dignité, respect profond de la vérité, modestie dans la tenue et le langage, on trouve trop d'avis concernant l'attitude de la jeune fille envers l'homme, avis tous dirigés vers la conquête et la conservation du cœur de ce dernier. « Si l'amour s'est emparé de votre cœur, ne le lui laissez jamais apercevoir tout entier quand même vous seriez disposée à l'épouser », retenue prudente qui indignait Mary Wollstonecraft.

Ce sont des conseils semblables, invites à la raison, la prudence, la vertu et aussi à la parfaite soumission au mari, seigneur et maître depuis la création du monde, que donne Fordyce dans ses *Sermons aux jeunes femmes* (1765) et dans *le Caractère et la conduite du sexe féminin* (1777). Si les femmes avaient pour leur mari « plus d'attention respectueuse... si elles étudiaient son humeur, excusaient ses fautes, se rangeaient à son avis dans les petites choses... si elles répondaient avec douceur à des paroles vives », elles seraient moins souvent seules à la maison (2). Les femmes devraient aussi se plaindre aussi peu que possible, prévenir les désirs du mari et le réjouir. Pour être parfaite, la femme devrait joindre à la passivité morale une délicatesse malade : « Les exercices violents ne sont pas gracieux pour une femme... les hommes sensibles désirent en toute femme des traits délicats... une constitution peu robuste (3)... » C'était là encourager les belles dames aux crises de nerfs et de larmes qui étaient alors à la mode. Les gros livres de Fordyce furent très goûtés

(1) Introduction.

(2) *Sermons to young women*, Lond., 1776, 3^e édit. Sermon XIV.

(3) *Id.*, Sermon XIII.

des dames du temps (1), elles y trouvaient l'éloge de leur beauté, de leur grâce; elles s'y voyaient comparées à des anges. Le prédicateur atteignait parfois le lyrisme en célébrant les grâces et les vertus féminines; ce moraliste à l'eau de rose fut vivement pris à partie dans un poème satirique intitulé *Fordyce delineated* (2).

Il est impossible d'examiner ici les idées conservatrices de tous les gens qui se sont occupés de l'éducation féminine, il est rare que journalistes et écrivains n'aient rien à dire sur ce sujet. Certains d'entre eux, très avancés en politique et même en pédagogie se montrent étrangement retardataires lorsqu'il s'agit de l'éducation des femmes. Ainsi Adam Smith semble satisfait qu'il n'y ait pas « d'institutions publiques » pour les femmes et ne désire aucun changement au système existant (3).

III

Il n'était que trop naturel de voir des hommes avec les meilleures intentions du monde et dans l'intérêt des dames, porter aux nues les vertus féminines qui avaient toujours consacré la suprématie de l'homme; les revendications, les idées nouvelles devaient plutôt venir des femmes elles-mêmes.

Les lettres privées de Lady Mary Montagu, et celles de Mrs Elisabeth Montagu, les *Lettres aux dames littéraires* et certains chapitres de *l'Education pratique* de Miss Edgeworth et les *Critiques sur l'éducation féminine* d'Hannah More marquent, à des moments différents du dix-huitième siècle et, au moins en ce qui concerne l'éducation

(1) Une quatorzième édition parut en 1814.

(2) *Fordyce delineated*. Lond., in-4°.

(3) *Loc. cit.*, V, ch. I, part. III, Art. 2. Edit. Edinburg., 1814, vol. III, p. 189.

intellectuelle, un progrès assez sensible sur les idées des auteurs étudiés jusqu'ici. A côté de ces grandes dames on peut placer Vicesimus Knox qui a un chapitre sur l'éducation littéraire des dames et Thomas Day qui, dans l'âge mûr, ayant considérablement modifié la conception ultra-rousseauiste qu'il se faisait de la femme, revient souvent sur le sujet dans *Sandford et Merton*.

Tous ces auteurs sont, en général, d'accord sur le but de l'éducation féminine et sur le rôle de la femme dans la société, ils ne sont pas du même avis sur le nombre des matières à enseigner et sur le degré de culture souhaitable; ce ne sont là, toutefois, que des différences de détail; leurs vues générales, loin de s'opposer, se complètent plutôt les unes les autres.

Ni Lady Montagu, ni Mrs Elisabeth Montagu (1) n'ont écrit de traité d'éducation proprement dit. Leurs idées sur ce sujet se trouvent éparses dans leur correspondance.

Dans ses lettres à la comtesse de Bute (2) (1749-1753), Lady Montagu blâme l'éducation des pensions qui ne prépare pas à la vie. C'était là la première voix autorisée qui s'élevait contre l'absurde système. Dans deux *Dialogues des morts* (3), Mrs Elisabeth Montagu revenait quelques années plus tard sur le même sujet, raillant

(1) Mrs Elisabeth Montagu est la plus célèbre des grandes dames du dix-huitième siècle qui pour réagir contre la passion du jeu, ouvrirent à Londres vers 1750 des assemblées, sortes de salons où les gens les plus distingués se réunissaient pour causer; la conversation était de règle. Ce sont les assemblées de Mrs Vesey, Mrs Boscawen, Mrs Ord et de Mrs Montagu que l'on a appelées « assemblées de bas bleus ». Le succès de ces assemblées fut immense, le salon de Mrs Montagu était le mieux coté, les hommes les plus illustres, un Johnson même étaient heureux d'y être invités. Cf. DORAN, *A Lady of the last century*, pp. 264-302. Malgré les railleries que les « bas bleus » s'attirèrent, cf. CUMBERLAND, *The Observer*, 1785, les assemblées contribuèrent beaucoup à rehausser le prestige féminin.

(2) *Loc. cit.* Lettres, le 19 février 1749; 28 janvier 1753.

(3) Cf. LYTTELTON, *Dialogues des morts*. Trois de ces dialogues sont de la plume de Mrs Montagu. XXVI, XXVII, XXVIII, 1760.

l'éducation morale dont gouvernantes et maîtres de danse étaient capables, ce qui n'empêchait pas, en 1773, cette même Mrs Montagu de recommander pour sa nièce l'éducation de la pension, car « dans ces écoles, le port d'une personne, qui est d'une haute importance, est l'objet d'une grande attention et la danse est bien enseignée (1) ».

Les vues de Lady Montagu sont plus consistantes et plus profondes. Il faut préparer une jeune fille à la vie qu'elle devra mener plus tard. Elle considère une femme instruite mieux armée pour la vie, car elle peut trouver en elle-même une source de distraction et de réconfort moral. « L'utilité du savoir pour notre sexe, outre la distraction dans la solitude, est de modérer les passions et d'apprendre à se contenter de peu (2). » Elle permet aux jeunes filles des lectures variées et l'étude des langues; mais surtout que les femmes cachent bien leur savoir! « A peine peut-on trouver au monde une personne plus détestée et plus exposée au ridicule qu'une femme instruite (3). »

Les lettres de Lady Montagu qui parurent en 1763 ont pu avoir une réelle influence sur le dix-huitième siècle qui les goûtait fort; celles de Mrs Elisabeth Montagu, publiées en 1809, n'ont pour la période qui nous occupe qu'un intérêt documentaire.

Les critiques sur l'éducation donnée dans les pensions se firent de plus en plus vives à mesure qu'on avançait vers la fin du siècle. Thomas Day en 1783, Miss Edgeworth en 1798 et enfin Hannah More en 1799 insistent sur le ridicule et le danger de cultiver chez la fille du bourgeois et de l'hôtelier, le goût du luxe et de la vie brillante; tous blâment l'abus des talents de société: *accomplishments*. Par les fréquentations qu'ils nécessitent: maîtres

(1) DORAN, *A Lady of the last Century*, pp. 181-182.

(2) *Loc. cit.* Lettre, 28 janvier 1753.

(3) *Loc. cit.* Lettre à l'évêque de Salisbury, 1710.

de danse et autres professeurs de moralité douteuse ; par les idées qu'ils développent chez la jeune fille, ces talents de société sont un instrument de perdition et un danger social. Thomas Day prétend aussi qu'apprendre la musique est une folie, la vie n'étant pas assez longue pour passer tant de temps à « l'art de faire du bruit (1) ».

Miss Edgeworth ne se fait point d'illusion sur le but véritable des talents de société, tickets d'introduction dans la société et appas pour l'homme ; c'est parce que l'on croit que les talents de société augmentent considérablement les chances d'un mariage avantageux que toutes les mères rivalisent d'émulation : c'est à celle qui fera de sa fille l'oiselle la plus brillante et la plus attirante. Et pourtant elles se trompent, les talents sont devenus si communs qu'ils ont perdu leur valeur, les hommes sont devenus prudents depuis qu'il n'y a plus de différence entre la fille du boutiquier et l'authentique lady. Ainsi les *accomplishments* ne servent qu'à gâter la jeunesse, car ils ne servent plus à rien après le mariage. Quelle est la femme qui, pour rester en forme, pourra consacrer sept heures à son épinette ? Miss Edgeworth pense que le règne de la jeune fille « artiste » passera comme est passée la mode des travaux à l'aiguille, le triomphe des jeunes filles au temps de la reine Anne ; la femme de l'avenir est la femme « instruite ».

L'éducation intellectuelle est en effet le grand souci des auteurs que nous étudions ; tous ils admettent qu'elle est nécessaire, mais quelles doivent en être les limites ? Les arguments pour ou contre l'éducation supérieure sont examinés dans les *Lettres aux dames littéraires* (2) où Miss Edgeworth fait discuter le partisan de l'ancien système et celui du nouveau. Ce dernier ne trouve aucune

(1) *Loc. cit.*, vol. II. « The Science of making a noise ». Edit. Rivington, vol. II, p. 53.

(2) *Letters for Literary Ladies*, 1795, in-8°.

infériorité chez la femme et il demande pour elle une éducation complète. Dans *l'Éducation pratique*, Miss Edgeworth est revenue sur cette idée, elle insiste sur la nécessité de donner à la jeune fille non pas des bribes de science, mais la connaissance profonde des principes généraux, bases solides et profondes, qui lui permettront plus tard de compléter son éducation. On reconnaît là l'idée familière à Edgeworth et à l'école de Rousseau : il ne s'agit pas de tout enseigner pendant la jeunesse, mais de donner à l'enfant le goût de l'étude et les moyens de compléter ses connaissances.

Thomas Day et Miss Edgeworth tiennent en juste suspicion les romans du temps qui exaspèrent la sensibilité, habituent l'âme à des émotions fortes et étalent tant d'aventures extraordinaires alors que la vie est en général si uniforme et si banale ; tous deux veulent refréner l'enthousiasme pour les beaux sentiments et développer la raison.

La prudente Mrs Chapone recommandait en 1772 (1) l'étude de l'histoire qui forme le jugement et fournit des sujets de conversation ! Cette même science est recommandée par Day et Miss Edgeworth. Hannah More critique les livres d'histoire destinés aux jeunes filles, simples collections de questions et de réponses ; elle critique aussi les « abrégés », les « beautés », les « compendiums », ouvrages ne donnant que des parcelles de savoir et aptes à former des esprits superficiels.

La question de savoir s'il fallait enseigner aux femmes les langues et surtout les langues classiques a été vivement discutée au dix-huitième siècle. La mode du temps voulait que la jeune fille connût les langues étrangères et avant tout le français. Le plus grand soin était donné pour que cette langue fût enseignée avec un bon accent,

(1) *Letters on the improvement of the mind*. 1772.

aussi chaque pension avait une gouvernante ou un professeur français. La valeur morale et pédagogique de ces professeurs était discutable, le général Burgoyne parle de pensions possédant quelque déserteur de Dunkerque pour enseigner la grammaire française (1).

C'est la crainte de la corruption pour la jeune fille plus que l'influence rousseauiste qui amena Thomas Day à condamner les langues vivantes. « Pourquoi essaierais-je... de favoriser les relations de la jeune fille avec des coiffeurs et des valets de chambre... et les aventuriers de toute sorte qui nous font continuellement l'honneur de venir parmi nous (2) », d'ailleurs, une jeune Anglaise n'est pas un oiseau de passage changeant toujours de demeure, elle épousera un Anglais, il est donc bien inutile qu'elle apprenne une langue étrangère ! Hannah More se demande aussi à quoi le français peut servir à une femme si cette dernière n'a pas souvent l'occasion de parler aux étrangers ; on voit ici l'ignorance absolue du dix-huitième siècle au sujet de la valeur éducative d'une langue moderne.

Les femmes anglaises du dix-huitième siècle n'ont guère revendiqué leur droit à la culture classique. Mrs Chappone dédaigne les langues savantes (3). Miss Edgeworth est heureuse que la coutume dispense les jeunes filles des études classiques (4). Les vues les plus avancées sur l'éducation littéraire des femmes se trouvent chez Vice-simus Knox qui demande une éducation plus ou moins poussée suivant la fortune et le rang. Il demande que la jeune fille riche, à côté d'une culture scientifique et littéraire complète, apprenne le latin et le grec (5).

La véritable fin de l'éducation intellectuelle d'une

(1) *The Heiress*. 1786, in-8°. Act. II, Sc. III.

(2) *Loc. cit.*, liv. II, p.

(3) *Loc. cit.* Traduction d'Ozanam. Paris, 1844. Lettre VII.

(4) *Practical Educ.* Female accomplishments. Fin du chapitre.

(5) *Loc. cit.*, sect. XXVII. Edit. Garnery, p. 185.

femme vers 1780 était de la préparer à l'art de la conversation. Tous les éducateurs, sauf peut-être Thomas Day, croient que la femme serait infiniment plus agréable et plus intéressante en société si elle pouvait donner son avis dans les conversations et les discussions. Mais là est la question : la femme peut-elle s'émanciper au point de discuter sur la politique et d'autres terrains réservés à l'homme ? Non, dit Mrs Chapone, sur ce point aussi en retard que Gregory et Fordyce, une femme n'est aimable que lorsqu'elle sait rester à sa place. Miss Edgeworth ne va pas plus loin, elle conseille à la jeune fille un rôle très effacé : « La timidité, une certaine hésitation à se décider et une répugnance à agir en public (1) » ne sont pas considérés comme des défauts chez une femme. Elle voudrait que l'on décourageât les jeunes filles de hasarder des opinions en société, bien qu'avec leurs amies elles dussent être excitées à raisonner avec justesse et calme (2).

Hannah More, tout à la fin du siècle, donne la note juste en parlant du rôle de la femme dans la conversation. Il ne faut pas oublier que cette dame, l'amie de Mrs Elisabeth Montagu, avait assisté au développement et au triomphe des « assemblées » de bas bleus ; elle était liée aux gens les plus distingués ; c'est donc en connaissance de cause qu'elle insiste tant sur la conversation qui doit être, dit-elle, une partie importante de l'éducation féminine. Elle remarque que les hommes n'essayent pas de développer ce talent chez les femmes et que ces dernières, pour leur plaisir, négligent de le cultiver. Nous voulons, dit-elle, « que la conversation des femmes bien élevées ne soit plus faite de lieux communs et de bavardages sans intérêt... de frivolités, de sensibilité, de froide vanité... nous voulons que le temps passé dans une société

(1) *Practical Education*. Prudence and Economy. Vol. III, p. 138.

(2) *Id.*, p. 139.

intelligente et polie nous soit utile autant qu'agréable (1) ». Craignant, comme Mrs Chapone, Miss Edgeworth et avant elles, Lady Montagu, les critiques que l'on ne ménageait pas aux bas bleus, elle fait des réserves prudentes : elle ne prétend pas que les femmes doivent rechercher les discussions savantes, elle souhaite plutôt qu'elles apportent le bon sens, la simplicité, la précision et la vérité dans les conversations sur les choses communes de la vie. Malgré ces restrictions d'un auteur qui craint toujours d'aller trop loin, l'idée qui se dégage du chapitre immense de la « Conversation » est qu'il vaut mieux qu'une femme aille « trop haut » que « trop bas » si, toutefois, elle sait éviter la pédanterie.

Le dix-huitième siècle qui faisait une part si grande aux sciences en général et surtout à ce que l'on appelait alors « l'histoire naturelle », devait faire bénéficier la femme de cette nouvelle partie du curriculum. La femme idéale, de Thomas Day, a étudié les lois de la nature et un peu de géométrie. Miss Edgeworth veut que l'on enseigne aux femmes des sciences, de la chimie et de la botanique.

Sciences, langues, littérature, conversation, tous ces éléments de l'éducation intellectuelle d'une femme sont examinés par les aimables auteurs que nous venons d'étudier, chacun s'attache à des points particuliers et formule des critiques de détail ; dans de longs chapitres touffus où l'on se perd, il y a assez peu d'idées générales. Quel est le plus grand défaut de l'éducation d'une femme même la mieux conduite ? La réponse nous est donnée par Miss Edgeworth, de beaucoup la meilleure éducatrice. Cette éducation manque toujours de direction générale : la mode est aux spécialités, la jeune fille a des professeurs spéciaux pour chaque matière, l'éducation est donc morcelée. Certaines facultés, certains talents sont

(1) *The Work of Hannah More*. Lond., 1801, in-8° vol. VIII, ch. xv, p. 51.

développés mais rien n'est fait pour coordonner les efforts et donner à l'esprit une direction générale. Cette direction ne peut se donner dans les pensions pour lesquelles Miss Edgeworth a le plus grand dédain, mais elle est possible à la maison si l'élève est confiée à une gouvernante intelligente; d'où l'importance du choix de la gouvernante. Ce choix est l'objet de nombreuses pages dans *l'Éducation pratique* (1).

La sollicitude de tous les auteurs qui ont écrit sur l'éducation des femmes s'est surtout portée sur l'éducation morale.

Les *Lettres sur le perfectionnement de l'esprit* de Mrs Chapone (2), sont des conseils aux jeunes filles sur la politesse, le caractère, le cœur et la religion. Les remarques sur le caractère et sur les défauts qu'une jeune fille doit éviter : mauvaise humeur, susceptibilité, égoïsme, mettent en évidence le danger et le ridicule de ces travers, tout bon esprit ne pouvait manquer de s'amender. Il y a dans le livre de Mrs Chapone, sur l'amitié et sur l'art de conserver ses amis, quelques pages parmi les plus délicieuses qui aient jamais été écrites. L'allure familière de ces causeries pleines de chaud intérêt et d'affection, leur style simple et touchant firent des *Lettres sur le perfectionnement de l'esprit* un livre favori de la jeunesse. Souvent réimprimé avec le *Legs d'un père à ses filles* de Gregory ce livre fut lu avec amour et respect pendant le dix-huitième siècle, et une bonne partie du dix-neuvième, il trouva grâce même devant Mary Wollstonecraft, ce sévère critique des livres de pédagogie féminine (3).

(1) Ch. Female accomplishments. Master and governesses.

(2) *Letters on the improvement of the mind*. 1772.

(3) *Vindication of the rights of women*, ch. v, sect. III. Scott Library, p. 181. — Elle avait cependant dit auparavant : « I... entirely disapprove of his celebrated *Legacy*, etc., p. 27.

Sur le chapitre de l'éducation morale, on ne peut guère distinguer entre avancés et retardataires : ni Miss Edgeworth, ni Hannah More, dans leurs avis sur la modestie, le respect de soi, la charité, etc., n'ont été plus éloquents que Fordyce, Gregory ou Mrs Chapone. D'autre part, les conseils des uns et des autres se ressemblent, ce sont des invites à la vertu et aux qualités moyennes qui rendent supportables la vie à deux. La nécessité de développer un bon caractère est l'objet d'un long chapitre de *l'Éducation pratique*. Les décisions les plus importantes dans la vie d'une femme devant généralement être prises avant la vingtième année, Miss Edgeworth insiste aussi sur l'importance de rendre les jeunes filles prudentes.

Le livre d'Hannah More (*Critique sur... l'éducation féminine*), comme du reste celui de Mrs Chapone est un long appel à la fidélité aux principes religieux. Dans son *Adresse aux femmes de la haute société* (1) Hannah More appelle l'attention des dames anglaises sur l'influence qu'elles peuvent avoir sur la société : elles sont les gardiennes de la vertu publique, elles doivent travailler à la purification des mœurs et au maintien des traditions religieuses. Le but religieux du livre est très apparent. Sous l'influence de la Révolution française, l'athéisme s'infiltrait partout, il fallait réagir, c'est donc un véritable évangélisme qu'entreprend Hannah More en 1799. Éducation, philosophie, tout est jugé d'après les doctrines de l'Église, de violentes attaques sont dirigées contre l'école philosophique qui, s'inspirant des idées de Rousseau, considérait le besoin et la misère comme des maux venant seulement d'une mauvaise organisation de la société et non de Dieu. Nous avons

(1) *Strictures on the modern system of female education*. Lond., 1799, 2 vol. in-8°, ch. I.

déjà vu l'idée essentielle de la pédagogie d'Hannah More : la nature humaine est perverse et a besoin d'être corrigée (1), c'était à la fin du siècle un retour radical aux principes de la pédagogie scolastique. L'enseignement de la religion est une partie tout à fait importante du système d'éducation d'Hannah More. Le matin devrait être consacré à des lectures de la Bible, mais toute la journée peut être employée à des entretiens pieux. Il faut toujours parler de religion. Hannah More met elle-même ce principe en pratique, la fin de chaque chapitre est spécialement consacrée à des exhortations à la piété, aussi les répétitions abondent et le prêche continu devient ennuyeux.

La femme idéale, pour les auteurs que nous venons d'étudier est, selon la définition de Miss Edgeworth, un être dont l'imagination ne dépasse pas les petits plaisirs de la vie domestique : « Son esprit doit être cultivé, mais la délicatesse de ses manières doit être préservée, son savoir doit être varié (2) », les arguments d'autorité ne doivent pas influencer sa raison, il faut qu'elle garde toujours ce sentiment des convenances qui est à la fois la sauvegarde et le charme de toute vertu féminine. Il semble qu'Hannah More ait mieux vu ce que devait être une vraie femme. L'éducation devrait former la jeune fille aux différents rôles qu'elle peut avoir à jouer dans la vie... « Quand un homme de bon sens veut se marier, c'est une compagne qu'il veut et non une artiste ; ce n'est pas seulement une créature qui peut peindre, faire de la musique, s'habiller et danser, mais quelqu'un qui peut raisonner, réfléchir, sentir, juger, discuter et choisir ; quelqu'un capable de l'aider dans ses affaires, d'alléger ses soucis, d'apaiser son chagrin, de purifier ses joies, de renforcer ses principes et d'élever ses

(1) Cf. *suprà*, ch. III, p. 97-98.

(2) *Pract. Ed.*, vol. II, ch. xx, p. 418.

enfants (1). » Cet idéal n'est-il pas encore aujourd'hui celui de tout homme de bon sens ?

IV

Sous l'influence de la Révolution française, et comme conséquence des principes qu'elle consacrait, faisant écho aux revendications de Sieyès et de ceux de Condorcet, un certain nombre de femmes anglaises se mirent à réclamer avec la plus grande violence une égalité parfaite entre l'homme et la femme, des droits civils et politiques. Les différents livres et pamphlets qui parurent en Angleterre sur ce sujet furent accueillis avec stupéfaction et une indignation extrêmes. A côté des auteurs étudiés jusqu'ici, on se rend compte qu'un certain nombre de gens s'étaient plus spécialement occupés de la condition sociale des femmes ; vers 1770, un nombre respectable d'essais, pour la plupart anonymes, furent publiés. Un auteur étudiait en 1779, les lois concernant les femmes (2) ; la même année, William Alexander faisait paraître une *Histoire des femmes*. Les ouvrages se multiplient à mesure que l'on avance vers la fin du siècle, et que les idées révolutionnaires pénètrent en Angleterre (3). Déjà en 1790, Mrs Macaulay disait : « Toutes les imperfections et tous les vices qui ont été jusqu'ici considérés comme inhérents au caractère féminin, ne proviennent nullement de causes sexuelles », ils ne sont que des effets de la situation faite à la femme dans la société et de l'éducation qu'on lui donne (4). Mrs Macaulay ne trouvait nulle « dif-

(1) *Loc. cit.*, ch. iv, pp. 112-113.

(2) *Laws concerning women*. Lond., 1779. Édit. Johnson.

(3) *Female restoration*. Ed. Macgovan, 1781 ; *The whole duty of women*. Ed. Ridgeway, 1791.

(4) *Loc. cit.*, Lettre xxii.

férence caractéristique » entre les sexes (1), c'était dire déjà que la femme était l'égale de l'homme.

Une des premières préoccupations des révolutionnaires avait été d'instruire le peuple, les femmes n'étaient pas oubliées : le rapport sur l'éducation nationale que Talleyrand présenta à l'Assemblée constituante en 1791, contient huit articles sur l'éducation des femmes. Tour à tour, Condorcet à l'Assemblée législative en 1792, Lepelletier et Lakanal à la Convention, s'occupèrent de la création d'écoles pour les femmes. Ces tendances égalitaires furent vite connues en Angleterre.

En 1792, Miss Wollstonecraft, une jeune femme de lettres, inspirée par les *Droits de l'homme* de Thomas Payne et dans une certaine mesure par le rapport de Talleyrand, publia sa *Défense des droits de la femme* (1), l'ouvrage le plus célèbre et le plus caractéristique de l'école révolutionnaire.

Je crois fermement, commençait par déclarer Mary Wollstonecraft, que tous les auteurs qui ont écrit sur l'éducation féminine, de Rousseau à Gregory, « ont contribué à rendre les femmes plus artificielles et plus faibles

(1) *Loc. cit.*, Lettre v.

(2) *A Vindication of the rights of women with strictures on political and moral subjects*. Lond., 1792, in-8°.

Mary Wollstonecraft naquit en 1759. Elle eut une jeunesse malheureuse. Fille d'un riche gentleman débauché qui gaspilla sa fortune, elle dut se faire demoiselle de compagnie puis gouvernante. Le souvenir qu'elle avait de son père justifie le peu de respect qu'elle a pour les hommes de la haute société et les humiliations que son rôle de demi-domestique lui attira expliquent son dédain et son mépris pour les « grandes dames » du dix-huitième siècle.

Grâce à l'aide du libraire Johnson elle parvint à se faire une situation indépendante dans la littérature. Sa *Défense des droits des femmes* consacra sa réputation d'auteur. Aussi libre dans ses actes que dans ses pensées, elle vécut à Paris et à Londres avec Gilbert Imlay et connut toutes les souffrances de l'amour trompé. Elle épousa en 1797 le philosophe William Godwin ; elle n'eut pas le temps de connaître encore une fois la désillusion car elle mourut en 1798 après avoir donné naissance à une fille qui devint plus tard la femme de Shelley.

qu'elles l'eussent été et par conséquent plus inutiles à la société (1) ». D'une plume vigoureuse elle fustige ces auteurs; elle consacre de nombreuses pages pleines d'éloquence et d'indignation, mais aussi pleines de bon sens à Rousseau qui, tout en exaltant la femme, veut en faire un simple jouet, une sorte d'esclave. Elle proteste avec véhémence contre « la docilité et l'affection pareille à celle d'un épagneul » que l'on considère comme les vertus cardinales d'une femme. Elle perce à jour et tourne en ridicule la théorie rousseauiste d'après laquelle une femme doit être coquette pour être agréable et pour conserver l'affection de son mari : ne voit-on pas que c'est folie de développer chez la femme un tel défaut. Après le mariage la jeune coquette cherchera encore à plaire, et à d'autres que son mari. D'autre part, il est bien inutile qu'une femme cherche par des artifices de coquetterie à garder l'amour de son mari, l'amour dans le mariage ne dure pas et ne peut pas durer; il est remplacé, au bout de quelques mois ou de quelques années tout au plus, soit par de l'amitié, si l'épouse est l'égale du mari par ses talents et son intelligence, soit par de l'indifférence dans le cas contraire, et alors toutes les petites séductions indiquées par Rousseau, Gregory et d'autres ne peuvent que retarder d'une manière indigne cette indifférence inéluctable.

De la confusion de treize longs chapitres pleins de redites et d'admonestations grandiloquentes; du fouillis de digressions dans lesquelles la pensée de l'auteur s'égare constamment, on peut néanmoins dégager la formule de la femme nouvelle : c'est essentiellement, un être libre : « Rendez-les libres (les femmes) et elles deviendront bientôt sages et vertueuses (2)... Faites (en) des créatures

(1) *Loc. cit.*, ch. II, p. 18.

(2) *Loc. cit.* ch. XII, p. 253.

raisonnables et elles deviendront vite de bonnes épouses et de bonnes mères (1). »

Il faut d'abord débarrasser la jeune fille du sentimentalisme et de la sensiblerie à la mode et pour cela il faut lui développer un esprit solide dans un corps sain. Mary Wollstonecraft revient souvent sur la nécessité d'une culture physique ; il faut laisser la fillette sauter et courir au lieu de la condamner à jouer à la poupée dans un salon. Loin d'être prédisposée par la nature à s'occuper de robes et de poupées, comme le prétend Rousseau, la petite fille ne demande qu'à jouer comme un garçon. De fausses notions de beauté font que l'on comprime la taille des petites filles pour la leur rendre plus mince ; il faut laisser le corps se développer en liberté, il acquerra alors tout le degré de beauté dont il est capable. Sur ce point, Mary Wollstonecraft est tout à fait de l'avis de Thomas Day, le seul qui, parmi les auteurs intéressés aux questions d'éducation féminine, se soit sérieusement occupé de culture physique. Elle cite le passage où cet auteur, pour prévenir « cette délicatesse malade qui est considérée comme un si grand ornement dans le monde élégant (2) », demande pour la jeune fille une éducation plus rude. Miss Simmons... « avait été habituée depuis sa plus jeune enfance à se plonger dans un bain froid en n'importe quelle saison, à se lever à la lumière d'une chandelle et à faire douze milles à cheval et autant à pied (3) ».

Très justement, Mary Wollstonecraft demande que des éléments d'anatomie et de médecine soient enseignés aux filles, non seulement pour les mettre à même de prendre soin de leur santé, mais aussi de soigner leurs parents, leur mari et leurs enfants.

En ce qui concerne l'éducation de l'esprit, l'auteur

(1) *Loc. cit.*, p. 257.

(2) *Loc. cit.*, liv. II, p. 52.

(3) *Id.*, liv. II, p. 52.

reste dans les généralités, elle demande à grands cris un développement complet de l'intelligence. Il ne faut pas oublier néanmoins qu'elle écrivait quelques années avant Miss Edgeworth et Hannah More.

Elle n'est guère plus précise en parlant de l'éducation morale ; ce qu'elle veut surtout, c'est que le jugement et la raison soient l'objet d'une grande attention, car c'est l'ignorance et le manque d'expérience qui causent la perte de tant de femmes.

La Défense des droits de la femme est, comme son titre l'indique, moins un livre de pédagogie qu'un ouvrage de politique. L'auteur s'adresse moins aux femmes qu'aux hommes. Ces derniers étant les plus forts, se sont arrogé tous les droits et ont réduit la femme à une abjecte domesticité. Les mots « esclave » et « tyrannie » reviennent souvent sous sa plume ; non pas que la femme soit une esclave en fait, elle n'a que trop de pouvoir qu'elle acquiert par toutes sortes d'artifices, elle est esclave « civilement et politiquement (1) ». Mary Wollstonecraft demande donc aux hommes de ne pas toujours considérer le sexe chez la femme mais l'être intelligent et réfléchi, la compagne et l'égale de l'homme.

Naturellement les institutions civiles et politiques de l'Angleterre ne peuvent la satisfaire, la femme n'y jouant aucun rôle. Elle considère les lois anglaises concernant les femmes comme absurdes. Dans le mariage, par exemple, institution pour laquelle l'auteur a assez peu de respect quoi qu'elle en dise, on fait du mari et de la femme « une absurde unité (2) ». Seul l'homme est responsable ; le rôle de la femme est réduit à zéro. Tout cela doit être changé, la femme doit être libérée du joug de l'homme et le mariage ne doit pas être une conquête mais une

(1) *Loc. cit.*, ch. xii, p. 241.

(2) Ch. ix, p. 205.

union de deux êtres égaux, restant égaux et, dans une certaine mesure, libres.

Pourquoi toutes les carrières ne sont-elles pas ouvertes aux femmes ? Pourquoi n'étudieraient-elles pas la médecine et ne deviendraient-elles pas des infirmières, des sages-femmes, des médecins. Pourquoi ne permettrait-on pas à une femme de gagner honnêtement sa vie dans le commerce ou dans les administrations ? Il ne faut plus, non plus, que la femme qui travaille, la couturière par exemple, soit regardée comme un être aussi méprisable qu'une prostituée.

Voilà des revendications qui, à l'heure actuelle, paraissent légitimes et modérées. On a peine à comprendre l'indignation et le mépris qu'elles soulevèrent en 1792. Et pourtant n'a-t-on pas vu, encore tout récemment, les violentes protestations qui ont accueilli la demande de droits politiques formulée par les femmes de nos jours ? Ces droits, Mary Wollstonecraft les réclamait déjà : « Je crois réellement que les femmes devraient avoir des représentants au lieu d'être gouvernées arbitrairement et de n'avoir aucune part directe aux délibérations du gouvernement (1). »

On ne peut manquer d'être frappé par la ressemblance des idées de Mary Wollstonecraft et de celles de Condorcet. Le philosophe proclamait l'égalité parfaite de l'homme et de la femme ; les hommes « n'ont-ils pas violé le principe de l'égalité des droits en privant tranquillement la moitié du genre humain de celui de concourir à la formation des lois, en excluant les femmes du droit de cité (2) » ? Il n'est pas impossible que la jeune Anglaise ait lu l'essai de Condorcet, en tout cas, l'éminent Français est de beaucoup le plus révolutionnaire.

(1) Ch. ix, p. 207.

(2) Sur l'admission des femmes au droit de cité. 3 juillet 1790.

L'influence directe de la Révolution française est mieux marquée dans le chapitre où Mary Wollstonecraft propose l'établissement d'écoles publiques gratuites et obligatoires. Elle cite plusieurs fois le rapport de Talleyrand, mais elle va beaucoup plus loin que l'évêque d'Autun et, en fait, que tous les révolutionnaires français, en demandant la coéducation :

Sans distinction de sexe ou de richesse, les enfants au-dessous de neuf ans devraient être instruits dans des écoles gratuites et soumis à la même discipline; la salle de classe devrait être entourée de vastes espaces libres pour les jeux. Après l'âge de neuf ans, les filles et les garçons ne resteraient ensemble que le matin, l'après-midi serait consacré à des travaux pratiques différents pour chaque sexe, les jeunes garçons apprendraient les arts mécaniques tandis que les jeunes filles feraient de la couture ou des travaux ménagers.

Le livre de Mary Wollstonecraft fut accueilli avec une sorte de stupéfaction. La *Revue Critique* (*Critical Review*) (1) se montra impitoyable. Elle publia de longs extraits pour bien mettre en évidence la pauvreté et la folie des idées de l'auteur, selon elle tout était faible et absurde. La *Monthly Review*, plus modérée, n'approuve pas le livre, mais elle réserve son jugement, elle n'est pas sans voir cependant que plusieurs idées de Mary Wollstonecraft sont chimériques et certains de ses projets utopiques (2). Le *British Critic* est aussi sévère que la *Revue Critique*. Du reste, toutes les fois qu'il a à parler de Miss Wollstonecraft, il ne le fait qu'avec une extrême répugnance, il ne désarma même pas après la mort de l'auteur (3). Au contraire la *Revue analytique* de mars 1792 est pleine d'éloges : les petits esprits railleront, mais si

(1) Avril 1792, juin 1792.

(2) Juin 1792.

(3) Septembre 1798.

les contemporains n'apprécient pas le jeune auteur à sa juste valeur, la postérité lui rendra justice. En 1795 Horace Walpole, dans une lettre à Hannah More, appelle Mary Wollstonecraft « une hyène en jupons (1) », il l'a joint aussi au groupe des Payne et des Tookes qu'il appelle *philophising serpents* (2). Hannah More se contente de condamner Mary Wollstonecraft sans avoir lu ses œuvres ; elle est décidée à ne jamais ouvrir les *Droits de la femme* dont le titre même semble absurde et fantastique (3). A l'indignation se mêlèrent vite les railleries. Une sorte de parodie du livre parut dès 1792 : *Une esquisse des droits des petits garçons et des petites filles* (4). Letitia Lookabout (sic) remercie Mary au dur nom germanique d'avoir donné aux petites filles des idées tout à fait agréables sur la dignité et les privilèges du sexe féminin. Plus de doute pour Letitia ; les filles ont le droit de faire tout ce qu'elles veulent. L'auteur du pamphlet ridiculisait surtout les idées de Mary Wollstonecraft sur la co-éducation et ses remarques sur la trop grande importance donnée dans la société au sexe de la femme. Mary Wollstonecraft trouva néanmoins des défenseurs et, mieux encore, elle fit école. En 1793, Mary Hays prend la défense des « droits de la femme ». « Je ne peux m'empêcher, en toute occasion, de joindre mes faibles efforts à ceux de l'admirable auteur des *Droits de la femme*, en essayant de réveiller et de faire sortir mon sexe de l'état de dégradation mentale et d'esclavage dans lequel on le tient depuis si longtemps (5). Le *British Critic* regrette de voir Mary Hays s'inspirer de la

(1) *Letters*, H. WALPOLE. Edit. Peter Cunningham. Lond., 1859, vol. IX. Il est vrai que Mary Wollstonecraft venait de publier un ouvrage sur la Révolution française qui déplaisait fort à Walpole.

(2) *Letters*, 24 janvier 1795.

(3) Réponse à H. Walpole. *Loc. cit.*, vol. IX.

(4) *A Sketch of the rights of Boys and Girls*. Lond., 1792, in-8°.

(5) *Letters and Essays* by MARY HAYS. Lond., 1793, in-8°.

« fausse et superficielle philosophie » de Mary Wollstonecraft, un maître bien dangereux à suivre (1). L'attention de tout le monde était éveillée sur le sort de l'éducation des femmes. Thomas Gisborne, dans une longue enquête sur les *Devoirs du sexe féminin* (2), entreprenait de montrer aux femmes leurs devoirs traditionnels et cela, si bien, que le *British Critic* (3) était satisfait. L'ombrageuse revue eut bientôt l'occasion de reprendre les armes. En juin 1799, elle s'attaquait aux femmes qui « luttent vainement contre la nature essayant d'assimiler leurs facultés mentales et leurs devoirs moraux à ceux de l'autre sexe, malheureuse et fatale illusion pour le pays ». Au mois d'octobre de la même année, elle redoublait d'invectives contre les faiseurs de systèmes et les réformateurs visionnaires, à l'occasion d'un livre publié chez Johnson par Miss King : *Un appel aux hommes de la Grande-Bretagne en faveur des femmes* (4). Il était démontré dans ce livre que toute la misère de la femme venait de la sujétion dans laquelle l'homme, un tyran, la tient ; la femme est l'égale de l'homme et a le droit de partager tous les privilèges réservés au sexe fort. En décembre, un article élogieux du *British Critic* est consacré au livre de Mary Anne Radcliffe : *l'Avocat des femmes* (5) où l'auteur, se plaçant à un point de vue moral, déplorait que la femme, exclue de tous les emplois, fût souvent réduite à la prostitution. *L'Avocat des femmes* était bien différent de ces « juges remplis de fausse philosophie », qui avait tant crié pour le « prétendu droit des femmes ». Cependant, dans le même numéro de la revue (décembre 1799) on

(1) Aug. 1793 : « Mrs Wollstonecraft is a dangerous saint for female votary to worship ».

(2) *An Enquiry into the duties of the female sex*. Lond., 1797, in-8°.

(3) Avril 1797.

(4) *An Appeal to the men of Great Britain...* Lond., Johnson, 1797.

(5) *The Female Advocate*. Lond., 1799, in-8°.

trouve un article haineux sur les *Lettres aux femmes d'Angleterre sur l'injustice de la subordination intellectuelle* (1) de Ann Francis Randall, pseudonyme de Mary Robinson. Cette dernière dénonçait les maux de la bigoterie et de l'imposture religieuse (2). Ces maux viennent de ce que la femme n'a aucune part dans les discussions politiques et théologiques; une « légion » de Wollstonecraft viendra « détruire le poison de la malveillance et des préjugés » masculins. La même année, un peu de paix entre dans l'âme du critique (3) en lisant les *Critiques sur le système moderne d'éducation féminine*, le livre d'Hannah More que nous connaissons déjà. Ce livre, sous un certain angle, était une réaction contre l'école révolutionnaire née de Mrs Macaulay et de Mary Wollstonecraft. Hannah More dressait autour du cœur et de l'esprit de la femme anglaise, une dernière barrière de traditions. On a pris, disait-elle, « une peine inouïe pour exciter chez les femmes une jalousie inquiète », on leur a représenté que leurs talents n'étaient ni récompensés par des honneurs publics ni par de l'argent, qu'elles n'avaient nulle voix dans la direction des affaires publiques; il ne faut pas que les femmes écoutent ces conseils séducteurs, elles doivent rester dans cette humble sphère où Dieu les a placées, elles ne doivent pas rivaliser avec l'homme, mais coopérer avec lui (4). Coopérer avec l'homme, c'était bien là ce qu'avait demandé Mary Wollstonecraft, mais l'homme était considéré comme un égal et non plus comme un maître.

Ainsi, dans le siècle qui s'achevait, une question nouvelle, l'émancipation féminine se posait. Née dans l'at-

(1) *Letter to the women of England on the injustice of mental subordination*. Lond., 1799, in-8°.

(2) « Evils of bigotry and religious imposition », p. 57.

(3) Juin 1799.

(4) *Loc. cit.*, ch. xiv, p. 41.

mosphère pédagogique des dernières décades du siècle, au moment où l'on ne demandait pour la femme qu'un peu d'instruction, elle avait alors eu la sympathie de tous les partis. De même que l'on demandait pour les pauvres quelques bribes de savoir, juste assez pour mieux connaître leurs devoirs envers Dieu et leurs supérieurs, de même l'instruction était permise à la femme comme un moyen d'éclairer son esprit sur l'étendue de ses devoirs d'épouse et de mère. Mais voilà que des ferments révolutionnaires changeaient complètement la face des choses ; les femmes elles-mêmes réclamaient des droits, proclamaient l'égalité des sexes ; les plus libéraux hésitaient devant la hardiesse de ces théories. Malgré la colère des revues conservatrices et les objurgations d'Hannah More, la question de l'émancipation féminine ne fit que croître d'importance dans le siècle qui s'ouvrait ; bientôt la voix autorisée de Stuart Mill défendit cette cause.

Le dix-neuvième siècle n'a pas osé émanciper complètement la femme, il lui a donné la possibilité d'acquérir une instruction égale à celle de l'homme et, en vérité, a fait droit à la plupart des revendications de Mary Wollstonecraft.

BIBLIOGRAPHIE

TRAITÉS D'ÉDUCATION. — OUVRAGES DIVERS SE RAPPORTANT A L'ÉDUCATION. — LIVRES DE CRITIQUES. — REVUES.

- ANON, *Letter from a mother to her children on various important subjects.* Lond., Marshall, 1785, 2 vol. in-12.
- *Letter to J.-M. Esq. The defects of a University, Education and its unsuitableness to a commercial people...* Lond., Dilly, 1762, in-8° (From a society).
- *War with the devil, or the young man's conflict with the powers of darkness?* Bristish Museum.
- *The whole duty of man*, 1658? Ed. Lond., Pawlet, 1686, in-12, State Trials. XXIV-V.
- *Reports of Commity of Secrecy.* 1794.
- *Parl. Hist.*, XXXI.
- *The Encyclopedia of Sunday Schools.* New-York, 3 vol. in-8°.
- *An Expostulatory letter to the Rev. Sir Abraham. Elton.* Bart.
- *A sketch of the Rights of Boys and Girls.* Lond., 1792, in-8°.
- *Laws concerning women.* Lond., Johnson, 1779.
- ASTELL (MARY), *Serious proposal to Ladies.* 1694, in-12.
- ASHTON (JOHN), *Eighteen Century Waifs.* Lond., 1887, in-8°.
- *Men, Maiden and Manners.* Lond., 1883, in-12.
- *Social life in the reign of Queen Anne.* Lond., 1882, 2 vol. in-8°.
- BELL (THOMAS), *The advantages of an early education.* 1719.
- BIRCHENOUGH (C.), *History of Elementary Education.* Lond., 1914, in-12.
- BOSWELL, *Life of Johnson.* Lond., 1791, in-4°, Edit. Wright.
- BRADSHAIGH (LADY), *Correspondence.*
- BURGH (JAMES), *Thoughts on Education.* 1747, in-8°.
- BURGOYNE (GENERAL), *The Heiress.* Lond., 1786, in-8°.
- BURKE (EDMUND), *Letter to a member of the National Assembly.* Works, Lond., Bell, vol. II.
- *Reflexion on the Revolution in France.* Lond., 1790, in-8°.
- CHAPONE (H.), *Letters on the Improvement of the Mind: addressed to a young lady.* Lond., Walter, 1773, in-12. Traduc. Ozanam. Paris, 1844, in-12. Cf. *Monthly Review*, July 1773.

- CHESTERFIELD (LORD), *Letters written by the late Right Honorable Philip Donner Stanhope, Earl of Chesterfield to his son Philip Stanhope Esq...* Lond., Dodsley, 1774, 2 vol. in-4°. Cf. *Monthly Review*, April, May, June, 1774.
- COLERIDGE, *Letters, Conversation, etc.* Lond., 1836, 2 vol. in-12.
- COLLINS (JOSHUA), *An address to Instructors and Parents on the choice and use of books in every branch of Education...* Lond., 1802, in-8°.
- CONDORCET, *Essai sur l'admission des femmes au droit de cité*, 3 juillet 1790.
- COSTEKER, *The fine gentlemen.* Lond., 1732, in-8°.
- COURTOIS (JOHN), *Essay to persuade parents to educate their children in piety and virtue.* 1697.
- COWPER, *The Task to which is added the Epistle to Joseph Hill, Tirocinium and John Gilpin.* Lond., 1785, in-8°.
- *The Botanic Garden...* Poem. 1789, in-4°.
- DARWIN (ERASMUS), *Zoonomia or the laws of organic Life.* Lond., 1794-96.
- DAY (THOMAS), *The History of Sandford and Merlon.* Lond., 1783, etc. Edit. F. C. and J. Rivington, Lond., 1818, 2 vol. in-12.
- DEFOE (DANIEL), *An Essay upon projects.* 1697, in-8°.
- EDGEWORTH (MARIA), *Memoirs of Richard Lowell Edgeworth begun by himself and concluded by his daughter.* Lond., Hunter, 1821, 2^e édit.
- *Letters for Literary ladies.* Lond., 1795, in-8°.
- EDGEWORTH (RICHARD LOWELL, and MARIA), *Essays on Practical Education.* London, 1798, 2 vol. Edition Lond., Hunter, 1822, 3 vol. in-12.
- ELPHINSTON (JAMES), *Education. A Poem in four books.* 1763, in-8°.
- ESSEX (JOHN), *The young ladies' conduct.* Lond., 1722, in-8°.
- EVANS (D.), *The Sunday Schools of Wales.* Lond., 1883, in-8°.
- FERRY DE SAINT-CONSTANT, *Londres et les Anglais.* Paris, 1804, 4 vol. in-8°.
- FIELDING (HENRY), *Joseph Andrews.* 1742, in-12.
- *Tom Jones.* Lond., 1749, in-8°.
- *Amelia.* Lond., 1752, 4 vol. in-12.
- FIELDING (SARAH), *Les malheurs du sentiment. The History of Ophelia.* Lond., 1785, 2 vol. in-8°.
- FORDYCE (JAMES), *Sermons to young women.* (3^e édit.). Lond., 1766, 2 vol. in-8°.
- *Dialogues concerning Education.* Lond., 1745-48, 2 vol. in-8°. Cf. Fordyce delineated a Poem. Lond., in-4°.
- GIBBON, *Autobiography* N. E. Lond., Murray, 1896, in-8°.
- GISBORNE (THOMAS), *An Enquiry into the duties of the female sex.* Lond., 1797, in-8°.
- GREGORY, *A father's legacy to his daughters.* Lond., 1774, in-8°.
- GODWIN (WILLIAM), *An Enquiry concerning Political Justice and its influence on general virtue and happiness.* Lond., 1793, 2 vol. in-4°.
- *The Enquirer or Reflexions on Education, Manners and Literature...* Lond., 1797, in-8°.
- GROSER (WILLIAM H.), *A Hundred Years' work for the children.* Lond., 1903, in-8°.
- HAYS (MARY), *Letters and Essays.* Lond., 1793, in-8°.
- HELVETIUS, *De l'Homme.* 1772, 2 vol. in-8°. 2^e édit. Lond., La Haye, 1773-76. 2 vol. in-8°.

- HUNT (LEIGH), *The Autobiography of Leigh Hunt*. Lond., 1850, 3 vol., Ed. Constable. Westminster, 1903, 2 vol. in-8°.
- JONES (GRIFFITH), *Welsh Piety*. 1743.
- JOHNSON, *An Essay ou Education. A Poem in two parts*. Lond., 1771, in-4°.
- KAMES (Lord), *Loose hints upon education, chiefly concerning the culture of the heart*. Edinburgh, 1781, in-8°.
- KEITH (WILLIAM), *Essay on the Education of a young British Nobleman..* 1731, Lond., 1781, in-8°.
- KING (WILLIAM), *The advantages of Education; on Prov. xxii, 6*, 1705.
- KING (Miss), *An Appeal to the men of Great Britain in behalf of women*. Lond., Johnson, 1797.
- KNOX (VICESIMUS), *Liberal Education; or a practical treatise on the methods of acquiring useful and polile learning*. Lond., 1780, in-8°. Traduc. Edit. Garnery, Paris, 1791, in-8°.
- LEACH (ARTHUR F.), *Educational Charters and Documents*.
- LEGOUIS (ÉMILE), *La Jeunesse de Wordsworth*. Paris, 1896, in-8°.
- LOCKE, *De l'Education des enfants*. Traduit de l'anglais par P. C. (Pierre Costè), 1695, in-8°.
- LYTTLETON, *Dialogues of the Dead*. 1760, in-8°.
- MACAULAY (MRS CATHERINE), *Letters on Education...* Lond., 1799, in-8°.
- MALTHUS, *An Essay on the principle of population*. Lond. 1798, in-8°.
- MAKIN (Mrs) *Essay*. 1673.
- MATHIAS (GEORGES), *The Pursuits of Literature*. 8° édit. Lond., 1798, in-8°.
- MAVOR (WILLIAM), *A father's gift to his children*. Lond., 1797, in-12.
- MILTON, *Of Education. To Master S. Hartlib*. 1644, in-4°.
- MONTAGU (MRS ELISABETH), *The Letters of Mrs E. Montagu...* published by M. Montagu. Lond., 1809-13, 4 vol. in-8°. Cf. DORAN, *A Lady of the last century*, illustrated in her unpublished letters... 1873, in-8°.
- MONTAGU (Lady MARY WORTHLEY), *Letters of the Right. Hon. Lady, M. y. etc. W. y. M. e...* 1763, in-12.
- MONTESQUIEU, *Notes sur l'Angleterre*.
- MORE (HANNAH), *Strictures on the modern system of Female Education*. 3° édit. Lond., 1799, in-8°.
- *The Works of Hannah More*. Lond., 1801, 8 vol. in-12, t. VII et VIII.
- MOSS (Dr), *A Statement of the facts relative to Miss More's Schools*. Bath, 1801.
- NEWTON (ROBERT), *Religion and learning; the happy effects of an early education ou Prov. xxii, 6*, 1702, in-4°.
- NICHOLS (WILLIAM), *The advantages of a learned educ. a sermon*. Acts. xxii, 3, 1698.
- ORTON (JOB), *An introduction showing the importance of a religions education*, 1749.
- PATERSON (Miss), *The Edgeworths*. Lond., 1914, in-12.
- PAYNE (THOMAS), *Rights of man being au auswer to Mr Burke's attacks on the French Revolution*. Lond., 1791, in-8°.
- PERCIVAL (Dr), *A Father's Instructions to his children*. Lond., 1777, in-8°.
- Part. II. Cf. *Critical Review*, novembre 1775; avril 1777.
- *A Father's advice to his daughters*. Lond., 1777, in-8°. Cf. *Critical Review*, juin 1777.
- PICTET, *Bibliothèque britannique*. Genève. 1796. etc., in-8°.

PRIESTLEY (REV. JOSEPH), *An Essay on a course of liberal Education in civil and active life*. Lond., 1765, in-8°.

— *Remarks on a Code of Education...* 1765, in-8°.

— *Miscellaneous observations relative to Education*. Lond., 1778, in-8°.

— *The Proper objects of Education in the present state of the World*. Lond. 1781, in-8°.

QUINCEY (DE), *Autobiography*. Ed. Masson, 1889, 14 vol. in-8°.

QUINTILLIEN, *Institution Oratoire*.

RADCLIFFE (MRS), *The Female advocate*. Lond., 1799, in-8°. Cf. *British critic*, décembre, 1799.

RAMSAY (ANDREW, MICHAEL), *Plan for the Education of a young prince*. 1732.

ROBINSON (MARY) OU ANN. FRANCES RANDALL, *Letters to the women of England on the injustice of Mental subordination*. Lond., 1799, in-8°. Cf. *British critic*, décembre 1799.

ROLAND D'ERCEVILLE (Président), *Compte rendu* (13 mai 1768) *des différents mémoires renvoyés par les Universités*. 1770, in-4°.

ROLLIN, *Traité des Études*. Paris, 1726-28-30-31, 4 vol. in-12.

ROUSSEAU (JEAN-JACQUES), *A discourse to which the prize was adjudged by the Academy of Dijon...* Translated from the French. R. Wynne, 1752.

— *Eloisa, or a series of original letters collected and published by J.-J. Rousseau*. Translated from the French. Dublin, 1761, 4 vol. in-12. Cf. *London Chronicle*, 1761, 14, 16, 30 juillet; 13, 15, 18, 27 août; 26, 29 septembre; 8 octobre.

— *Emilius and Sophia, or a new system of Education*. Translated from the French of John James Rousseau. Lond., 1762, vol. I et II. Cf. *London Chronicle*, 1762, 16, 21, 23, 27 septembre; *Monthly Review*, 1762, septembre.

— *Emilius, or an essay of Education*. Translated from the French of J.-J. Rousseau, by Mr Nugent. Lond., 1763, 2 vol. in-8°.

— *Emilius, or a treatise on Education*. Translated from the French. Edinburgh, Donaldson, 1763, 3 vol. in-8°.

1) REVUES ET JOURNAUX :

— *Critiques de l'Émile* : *Monthly Review*, septembre 1768; *London Chronicle*, 16 septembre 1762; *Monthly Review*, décembre 1762; février 1763; juin 1767; mars 1766; novembre 1766; *London Magazine*, janvier 1766; février 1766.

2) LIVRES :

— *Observations on Mr Rousseau's new system of Education with some remarks on the different translations of that celebrated work. In a letter to a friend...* Lond., Cadell, 1763, in-8°.

— *Remarks on the writing and conduct of J.-J. Rousseau*. London, Cadell.

— *The truth of the Christian Religion vindicated from the objections of unbelievees; particularly of J.-J. Rousseau*. By the Editor of the *Christian Magazine*. Lond. Newberry, 1766.

WARNECKE, *Mr Rousseau's Emilius... humorously examined and exploded* Lond, 1765, in-8° (from the German of Mr Moser).

DOM CAJOT, *Les Plagiats de Mr J.-J. Rousseau*. Paris, 1766, in-12.

FORMEY, *Anti-Émile*.

- ANDRÉ (Abbé), *Réfutation du nouvel ouvrage de J.-J. Rousseau*. Paris, 1762, in-8°.
- *La divinité de la religion chrétienne vengée des sophismes de Rousseau*. 1763.
- ROUSSEAU, *A Treatise on the Social Compact...* Lond., 1764, in-12.
- *The Miscellaneous works of J.-J. Rousseau*. Lond., Becket, 1767, 5 vol.
- *Thoughts on different subjects*. By J.-J. Rousseau... Lond., Crowder, 1768.
- *The Works of J.-J. Rousseau*. Translated... Lond., 1773-74, 10 vol.
- *Illustrations of Maxims, and principles of Education in the second book of Rousseau's Emilius*. Lond., 1783, in-8°.
- *Thoughts of J.-J. Rousseau*, by Miss Henrietta Colebrook. 1789.
- *The Beauties of Rousseau*, selected by a Lady. Hookham. 1789.
- SALMON (DAVID), *Education of the poor in the 18 th century*.
— *Joseph Lancaster*.
- SEWARD (ANNA), *Memoirs of the life of Erasmus Darwin*. Lond., 1804, in-8°.
- SHERIDAN (THOMAS), *British Educat.* Lond., 1756, in-8°.
- SCHIMMELPENNINGK (Mrs), *Life of Mary Ann Schi...* Vol I. Autobiography. Lond., 1858, 2 vol. in-8°.
- SMITH (ADAM), *An Inquiry into the Nature and cause of the Wealth of Nations*. 1775. Edit. Edinburgh, 1814, 3 vol. in-8°.
- STELLING (HENRY), *On the religious educ. of poor children*. John, III, 17, 1732.
- STOCKDALE (PERCIVAL), *An examination on the important question whether Education at a great school or by private tuition is preferable*. London, 1782, in-8°.
- STRONG (MARTIN), *The great duty and necessity of a virtuous and religious education*, on Ephes. VI, 4, 1708.
- TOM TELESCOPE, *The Newtonian System of Philosophy...* Being the substance of six lectures by Tom Telescope. A. M. and collected and methodized by... Mr Newberry... Lond, Newberry, 1761, in-12.
- Tom Brown Schools Days*. (THOMAS HUGHES), Nouv. Edit. Lond., Macmillan, 1873, in-12.
- TRIMMER (Mrs), *The Economy of Charity*. Lond., 1787. Ed. Lond., 1801, 2 vol. in-8°.
- *The Guardian of Education*. Lond., 1802, in-8°.
- *Some account of the life and writings of Mrs Trimmer*. Lond., 1814, in-8°.
- TURGOT, *Des Administrations provinciales*. Mémoire présenté au roi (1775), Lausanne, 1788, in-8°.
- WALPOLE (HORACE), *The Letters J. H. W.* Ed. Peter Cunningham, Lond., 1859, 9 vol. in-8°.
- WATTS (ISAAC), *A Discourse on the Education of children and youth*. Lond., 1751. Ed. Lond., Milner and Co, 1835, in-32.
- *Essay towards the Encouragement of Charity Schools...* Lond., 1728. in-8°.
- WILLIAMS (DAVID), *Treatise on Education*. 1774, in-12.
- WILLIAMS (DAVID), *Letters concerning Education*, 1785, in-8°.
- *Lectures on Education...* 1789, 4 vol. in-8°. Cf. ORPHEUS, *Priest of Nature and Prophet of Infidelity*. Lond., Stockdale, 1781.

WOLLSTONECRAFT (MISS MARY), *Thoughts on the Education of Daughters*. Lond., 1787, in-8°.

— *A Vindication of the rights of women with strictures on political and moral subjects*. Lond., 1792, in-8°. Cf. *The Critical Review*, avril 1792 ; juin, 1792.

— *The Analytical Review*, mars, 1792.

— *The British Critic*, avril 1797 ; septembre 1798 ; octobre 1799 ; juin 1799.

LITTÉRATURE ENFANTINE

ANON, *Bagford ballads*. Lond., 1876, 2 vol. in-8° (Elsworth).

— *Chap-books. The History of Jack and the giants. Printed and sold in Aldemary Churchyard*. Lond., in-12.

— *The Merry life and mad exploits of Capt. James Hind. The great robber of England*. Newcastle-on-Tyne, in-12.

— *The History of Little Goody Two Shoes*. 3^e édit., Lond., 1766, in-12.

— *The Teller*, n° 95.

ASHTON (JOHN), *Chap-books of the Eighteenth Century*. Lond., 1882, in-8°.

BARBAULD (Mrs), *Evenings at Home or the Juvenile Budget opened*.

BERQUIN, *L'Ami des Enfants*. Lond., Elmsley, 1782-1783, 24 vol. in-16.

— *The Children's Friends*. Lond., 1783, in-24. Incomplet.

— *Select stories*. Lond., 1787, in-12.

— *The Children's Friend*. Traduction par Mark Antony Meilhan. Lond., 1784, 24 vol. in-24.

— *The Looking Glass for the Mind*. Lond., E. Newberry, 1782 ; autre édit., 1792, in-12.

— *The Blossoms of Morality*. Lond., E. Newberry, 1789, in-12.

— *The Family book or Children's Journal*. Lond., 1798, in-12.

BROOKE (HENRY), *The Fool of Quality*. Lond., 1766, 4 vol. in-12.

CAMPE, *Elementary dialogues*. Trad. Seymour. Lond., 1792, in-8°.

CANNING, *The Microcosm*, 11th June 1787.

DAYS (THOMAS), *The History of Sandford and Merton*. Part. I. Lond., Stockdale, 1783, in-12 ; Part. II. Lond., Stockdale, 1786, in-12 ; Part. III. Lond., Stockdale, 1789, in-12. Cf. *Monthly Review*, February 1784 ; november 1786.

— *The History of Little Jack*. *The Children's Miscellany*. Lond., Stockdale, 1788.

DELATTRE (FLORIS), *Revue Pédagogique*, 1907.

EDGEWORTH (Miss), *Letters for Literary Ladies*. Lond., 1795, in-8°.

— *The Parent's Assistant or stories for young persons*. 1st vol., 1796, 6 vol. in-12.

— *Early Lessons*. Lond., Paris, 1801, 5 vol. in-12.

— *Moral Tales for young people*. 1801, 3 vol. in-12.

— *Popular Tales for young persons*, 1804, 3 vol. in-12.

— *Patronage*. Lond., 1814, 4 vol. in-12.

EPINAY (Mme LA LIVE d'), *Les Conversations d'Emilie*. Leipsig, 1776 ; Paris, 1784 in-8° ; Londres, 1787, in-12.

FIELD (Mrs), *The Child and his book*. Lond., 1895, in-8°.

GENLIS (Mme de), *Adèle et Théodore ou Lettres sur l'Education*, Lond., 1783, in-12.

- GENLIS (Mme de), *Theatre of Education*. Lond., 1781, in-8°.
- *Tales of the Castle*. Dublin, 1785, 2 vol. in-12. Cf. *Genl. Mag.*, 1783; *Crit. Review*, July 1781; *Month. Rev.*, Aug. 1781; *Crit. Rev.*, Feb. 1785; *Month. Rev.*, Aug. 1785.
- HUNT (LEIGH), *The Autobiography of Leigh Hunt*. Lond., 1850, 2 vol. in-8°.
- KALKEN (VAN), *Quelques pages sur la Lit. enfantine*. Bruxelles.
- KILNER (DOROTHY), *Jemima Placid*. 3^e édit. Lond., 1800, in-12.
- *The Adventures of a Pin Cushion*. Lond., 1788, in-12.
- *Letters from a mother to her children*. Lond., 1788, in-12. Par M. P. mis pour Mary Pelham, pseud. de Dor. Kilner.
- *Dialogues and letters on morality*. Lond., in-12.
- KNIGHT (CHARLES), *Shadows of the old booksellers*. Lond., 1865, in-8°.
- LEPRINCE DE BEAUMONT (Mme), *Magasin des Enfants*. Lond., 1757. Autre édit., Lond., 1760, in-12.
- *The young Misses Magazine*. Lond., 1767, 2 vol. in-8°.
- *Contes moraux*. Lyon, 1774, 2 vol. in-12.
- *Moral Tales*. Lond., 1775, 2 vol., in-12. Cf. *Monthly Rev.*, April 1775; *Critical Rev.*, Aug. 1757.
- MARMONTEL, *Contes moraux*. Paris, 1763-65, 3 vol. in-12.
- *Moral Tales*. Lond., 1764, 3 vol. in-12. Autres éd., 1780, 1781, 1795. Vol. VI du *Novelist Magazine*, 1792. Edinb., 1768; Manchester, 1790.
- *Marмонтel's Tales selected and abridged*. Lond., 1779, in-12.
- MORE (HANNAH), *Mendip Annals*. Lond., 1859, in-8°.
- *Cheap Repository Tracts*. Bath, 1796, in-8°.
- *The Shepherd of Salisbury Plain*. 1795, 2 parts.
- *Caleb in search of a wife*. 3^e édit., Lond., 1809, in-8°.
- *Sacred dramas chiefly intended for young persons*. Lond., 1782, in-8°.
- PERCIVAL (Dr THOMAS), *A Father's Instruction...* 3^e édit., Lond., 1781, in-8°.
- *A Socratic Discourse...* Warrington, 1781, in-8°.
- *Moral and literary dissertations*. Warrington, 1784, in-8°.
- PILKINGTON (Mrs), *Tales of the Hermitage*. Lond., 1798, in-12. *Tales of the Cottage written on the plan of that celebrated work. « Les Veillées du Château »*. Lond., 1799, in-12.
- *New Tales of the Castle*. 2^e édit., Lond., 1803, in-12.
- *Biography for Girls*. Lond., 1799, in-12.
- *The Asiatic Princess*. Lond., 1800, 2 vol. in-12.
- *Historical Beauties*. Lond., 1798, in-8°.
- QUINCEY (De), *Autobiography*. Edit., Masson, 1889, 14 vol. in-8°.
- ROGERS (FREDERIC), *Cassels Family Magazine*, 1887.
- SALZMANN, *Elements of morality*. Trad. Miss Wollstonecraft. Lond., 1790, in-12.
- SHAKESPEARE, *The Winter Tale*. Act. IV, Sc. III.
- SHERWOOD, *History of the Fairchild Family*. 1818.
- TRIMMER (Mrs), *Fabulous Histories, Designed for the instruction of children respecting their treatment of animals*. Lond., 1786, in-8°.
- *The Family Magazine*, 1788-89. Cf. *Macmillan Mag.*, 1869; *Monthly Review*, 1789; 1783, vol. II; 1785, vol. II; Aug. 1786; Sept. 1786; Nov. 1786; May 1787; 1788, etc.; *Edinburgh Review*, n° 17, p. 177.
- WELSH (CHARLES), *A bookseller of the last century*. Lond., 1885, in-8°.
- WOLLSTONECRAFT (Miss), *Original stories from real life*. Lond., 1796, in-8°.

LIVRES SCOLAIRES

ALPHABETS. LIVRES DE LECTURE. EXTRAITS. GRAMMAIRES.

- Horn book.* 1700; 1750 (British Museum).
The Royal Battledore... London, Newberry, 1745.?
The Battledore. London, J. H. Perry Brentwood, 1839, ? in-12.
A spelling book for children with a short catechism. Lond., 1707, in-12.
 DYCHE (THOMAS), *Guide to the English tongue.* Lond., 2^e éd., 1710, in-12.
 DILWORTH, *A new guide to the English tongue.* Lond., 13^e éd., 1751, in-12.
 FENNINGS (DANIEL), *The Universal Spelling Book.* Lond., 1756, in-12.
The Critical Spelling Book. London, 1755, in-12.
The Royal Primer... Lond., 1760, in-12.
Primer. 1780? (Brit. Mus. C. 40. a. 78).
 VYSE (CHARLES), *The New London Spelling Book.* 1790, in-12.
 TRIMMER (MRS), *The Charity School-Spelling Book.* 1799, in-12.
 BARBAULD (MRS) *Lessons for children from two to three years old.* Dublin, 1779, 2 vol. in-8.
 MAVOR (WILLIAM), *The English Spelling Book.* Lond., 1801. Nouvelle Edit.. 1826, in-12.
 ENFIELD (WILLIAM), *The Speaker.* Lond., 1774, in-8.
 — *Exercises in Elocution.* Lond., 1780, in-8.
 KNOX (VICESIMUS), *Elegant Extracts.* Lond., 1784, in-8.
The English Reader. Lond., 1799, in-12.
 KNOX (VICESIMUS), *Poetical Epitome.* Lond., 1807, ? in-12.
 PRATT and MAVOR, *Classical English Poetry.* Lond., 1801, in-12.
A new Grammar... by the author of *The Child's Christian Education.* Newcastle, 1750, in-12.
 LOWTH (DR), *A short introduction to English Grammar.* Lond., 1762, in-8.
 PRIESTLEY (J.), *The rudiments of English Grammar.* Lond., 1784, in-8.
 ASH (JOHN), *The easiest introduction to Dr Lowth's English Gram.* Lond., 1768, in-18. Réédité sous le nom de : *Grammatical Institutes.* Lond., 1775, in-24.
Grammar made familiar... Lond., Newberry, 1769, in-16.
 DEVIS (ELLEN), *The Accidence.* Lond., 1786, in-12.
An Abridgement of L. Murray's English Grammar. York, 1797, in-12, 27^e éd., 1809, in-12.
English Exercises adapted to the grammar lately, published by L. Murray. York, 1797, in-12.

CATÉCHISMES.

- BEVERIDGE (WILLIAM), *The Church Catechism...* Lond., 1704, in-4.
 LEWIS (JOHN), *The Church Catechism explained by way of questions and answers.* Collected by John Lewis. Lond., 1712, in-12.
The Church catechism broke into short questions. Lond., 1730, in-12.
The Catechism of the Church of England for the use of Charity Schools, Lond., 1779, in-8.
 WATTS (ISAAC), *The first sett of Catechism...* 5^e éd., Lond., 1734.

- WATTS (ISAAC), *The second sett of Catechism and Prayers...* 4^e édit., Lond., 1733, in-12.
 — *A Discourse on the way of instruction by Catechism.* Lond. 1736, in-12.
 — *Divine songs attempted in easy language for the use of children.* 1715.
 TRIMMER (MRS), *A comment on Dr Watts Divine songs for children with questions.* Lond., Buckland, 1789, in-12.
 TRIMMER'S, *Prints of the Scripture History.* Lond., 1797, in-16.
 TRIMMER (MRS), *A description of a sett of prints taken from the New Testament.* Lond., 1796, in-24.
 TRIMMER (MRS), *Sacred History.* Lond., 1782, 6 vol. in-12.
The footstep to Mrs Trimmer Sacred History. Lond., 1785, in-12.
The Historical Catechism. Lond., 1760, in-12.
 WATTS (ISAAC), *A short view of whole Scripture History.* Lond., 1732, in-12.

GÉOGRAPHIE. CHRONOLOGIE. HISTOIRE.

- Atlas Minimus.* Lond., Senex and Price, 1700, in-12, 48 pages, 5 cartes.
 FADEN, (W.), *Atlas Minimus.* Lond., 1798, in-12.
Geography made familiar to young gentlemen and ladies. Lond., Newberry, 1748, in-16, 3^e édit., Lond., 1769, in-16.
 TURNER (RD.), *A New easy introduction to Universal Geography* by Rd Turner. Lond., 1780, in-12.
 RILEY (GEORGES), *Historical Pocket Library.* 5 vol., 1790, in-12.
 FENNINGS (DANIEL), *A new and easy guide to the use of globes.* Lond., 1754, in-12.
 AIKIN (JOHN), *England delineated or a Geographical description of every country in England and Wales.* Lond., 1788, in-8^e.
Chronology made familiar... Lond., Newberry, 1748, in-16.
 PRIESTLEY (J.), *A chart of History.* Lond., 1769 (un vol. in-12 et une carte).
 GREY (R.), *Memoria Technica.* Lond., 1780, in-8^e.
 TRIMMER (MRS), *A description of a set of prints from Ancient History.* 3^e édit., Lond., 1795, 2 vol.
 GOLDSMITH (OLIVER), *The Roman History abridged for the use of schools.* Lond., 1772, in-12.
 GOLDSMITH'S (DR) *History of Greece abridged for the use of schools.* Lond., 1801, 4^e édit., Lond., 1802, in-12.
A New History of England. Lond., Newberry, 1748, in-16.
The History of England. Lond., Newberry, 1764, 2 vol. in-12.
 GOLDSMITH (OLIVER), *An abridgment of the History of England.* Lond., 1774, in-12.

SCIENCES.

- Arithmetic compendiz'd...* composed for the use of Charity Schools... Edinburgh, 1714, in-4^e.
Arithmetic made familiar... Lond., Newberry, 2^e édit., 1748, in-16.
The first four rules of Arithmetic. Lond., 1787, in-8^e.
The London Gentleman and Schoolmaster's assistant. Lond., 1787, in-8^e.
 WALKINGHAME'S, *Improved Arithmetic for the use of schools.* Lond., 1794, in-8^e.
Rudiments of Reason or the young experimental philosopher. Lond., E. Newberry, 1793, 3 vol.

MARTIN (BENJAMIN), *A plain and familiar introduction to the Newtonian philosophy...* Designed for the use of gentlemen and ladies. Lond., 1754, in-8°.

The young gentlemen's and ladies Philosophy. The general Magazine of arts and Sciences. 1^{re} vol. 1759, in-8°, 2^e vol., 1763, in-8°.

ADAMS (GEORGES), *Lectures on natural and experimental Philosophy.* Lond., 1754, 5 vol., in-8°.

GREGORY (GEORGES), *Economy of Nature.* Lond., 1796, 3 vol. in-8°.

PRIESTLEY (JOSEPH), *History and present state of discovery relating to vision...* etc. Lond., 1772, 2 vol. in-4°.

Philosophical amusements or easy and instructive recreations for young people. Lond., Johnson, 1790, in-12.

Scientific dialogues... Vol. I, Mechanics; vol. II, Astronomy. London, Johnson, 1801, in-12.

The Monthly Preceptor or Juvenile Library. Lond., 1800, in-8°.

TRIMMER (Mrs), *An Easy introduction to the Knowledge of Nature.* Lond., 1780, in-8°.

AIKIN (JOHN), *The Calendar of Nature...* 2^e édit., 1785, in-8°.

AIKIN (ARTHUR), *The Natural History of the year.* Lond., 1798, in-8°.

Visits to the Menagerie and the Botanical Garden at Paris. Lond., 1801, 2 vol. in-12.

Studies of Nature translated from the French. Carefully abridged. L. T. Rede. Lond., 1798, in-8°.

Natural History. Lond., 1800, in-8°.

Introduction to Botany. In a series of familiar letters. 1796, in-8°.

Letters on the Elements of Botany. Translated in English. Lond., 1785, in-8°.

Botanical dialogues... designed for the Use of schools by a lady. Lond., Johnson, 1798, in-8°.

TABLE DES MATIÈRES

	Pages.
PRÉFACE	1
INTRODUCTION. — L'éducation en Angleterre pendant la première moitié du dix-huitième siècle	3
I. La fin du dix-huitième siècle. Locke et l'activité pédagogique en Europe vers 1740	3
II. Médiocre activité en Angleterre : ses causes. Les Sermons. Isaac Watts. Lord Chesterfield	6
III. Les Écoles anglaises avant 1750. <i>Public Schools</i> , Universités. Efforts en faveur de l'éducation des pauvres : <i>Écoles de Charité</i>	12
CHAPITRE PREMIER. — L'enthousiasme en faveur de l'éducation dans la seconde moitié du dix-huitième siècle. Causes et influences diverses. J.-J. Rousseau	17
I. Recrudescence d'intérêt pédagogique après 1750. . . .	17
II. Causes : le mouvement religieux, Méthodisme, Évangélisme, les romans	20
III. L'influence de Rousseau. Accueil fait en Angleterre aux œuvres pédagogiques de Rousseau	23
IV. Expériences pédagogiques imitées de <i>l'Émile</i>	32
CHAPITRE II. — Premiers résultats pratiques. Critique du système établi. Efforts pour améliorer l'éducation du peuple. L'éducation nationale	47
I. La question de l'éducation publique et de l'éducation privée. Les <i>Public Schools</i>	47

	Pages.
II. Critique des Universités	51
III. L'éducation populaire : <i>Écoles du Dimanche. Écoles d'Industrie</i>	55
IV. Revendications en faveur de l'établissement d'un système d'éducation nationale. Arguments d'économistes et de révolutionnaires. A. Smith, Malthus, Payne, Godwin.	62
CHAPITRE III. — La nouvelle école d'éducateurs : sa pédagogie s'inspire de Locke et de Rousseau	68
PREMIÈRE PARTIE. — Deux écoles d'éducateurs en présence	68
I. Promoteurs d'une éducation nouvelle	70
II. Conservateurs.	79
DEUXIÈME PARTIE. — Principes généraux de la pédagogie nouvelle.	82
I. L'influence de Locke et de Rousseau	82
II. But de l'éducation	85
III. L'éducation considérée comme une science expérimentale.	87
IV. L'enseignement indirect et amusant	91
V. La liberté de l'enfant et la formation des habitudes	95
VI. Des choses et non des mots. Réaction contre le verbalisme	98
TROISIÈME PARTIE. — Plan d'éducation d'après les méthodes nouvelles	101
I. Culture du corps et des sens. Endurcissement physique. Relations entre les sens et l'intelligence	101
II. Place prépondérante donnée aux Sciences physiques et naturelles.	104
III. L'éducation morale. Utilitarisme. L'enfant sensible et raisonnable. La religion	112
CHAPITRE IV. — Les livres scolaires au dix-huitième siècle. Lente infiltration des idées nouvelles. Le livre de vulgarisation scientifique	118
I. L'enseignement de la lecture. <i>Horn-books. Battledores. Alphabets (Spelling books).</i> Premiers livres de lecture (<i>Primers</i>). Livres d'extraits.	119
II. La grammaire.	129
III. Les Catéchismes et l'Histoire Sainte. Catéchismes de l'Église anglicane. Catéchismes à l'usage des dissidents. Les efforts de Mrs Trimmer. L'Histoire Sainte. . . .	133

Pages.

IV. La Géographie. La Chronologie et l'Histoire. Manuels de Géographie. La France et les Français vus à travers ces livres scolaires. Importance donnée à la Chronologie. Histoire d'Angleterre. Histoire grecque et romaine	144
V. Livres de vulgarisation scientifique. Arithmétique. Manuels divers. La « Philosophie Naturelle » et expérimentale. Vulgarisation de la philosophie newtonienne. L'« Histoire Naturelle ». La nature montrée à l'enfant. Zoologie. Botanique	150
CHAPITRE V. — Un nouveau champ d'activité pédagogique : la Littérature enfantine. Grossière déformation des idées nouvelles. L'utilitarisme du conte scientifique et moral	162
I. Naissance de la littérature enfantine en Angleterre. <i>Chap-books</i> . Les petits livres du libraire Newberry.	162
II. Nouvelle littérature didactique et morale. Influence française. Le conte moral. Mme de Beaumont. Les disciples de Rousseau : Mme d'Épinay et Mme de Genlis. Influence allemande. Berquin. Salzmann. Campe.	168
III. Auteurs anglais de contes moraux. Henry Brooke. Le Dr Percival. Thomas Day et son <i>Sandford et Merton</i> . L'influence de Rousseau. Contes moraux à tendances religieuses. Mrs Trimmer et Hannah More. Le conte scientifique et moral. Dorothy Kilner. Mary Wollstonecraft. Mrs Pilkington. Mrs Barbauld. Miss Edgeworth	183
IV. La déformation et l'exagération des principes de la pédagogie nouvelle dans le conte moral	209
CONCLUSION. — État de la pédagogie en Angleterre à la fin du dix-huitième siècle. Réaction romantique contre les tendances utilitaires de la pédagogie nouvelle	215
APPENDICE. — L'éducation des femmes	221
I. Quelques mots sur l'éducation féminine avant 1750. Mrs Makin. Mary Astell. D. Defoe. I. Watts	221
II. La question de l'opportunité de l'éducation pour une jeune fille, après 1750. Fielding. Rousseau. Mrs Chappone. Gregory. Fordyce. Lord Chesterfield. A. Smith.	227

III. Partisans d'une meilleure éducation féminine. Lady Montagu. Mrs Elisabeth Montagu. Vicesimus Knox. Thomas Day. Miss Edgeworth. Hannah More . . .	231
IV. École révolutionnaire. Mrs Wollstonecraft. Mary Hays. Mary Anne Radcliffe. Ann Francis Randall	242

Vu et admis à soutenance, le 17 décembre 1918.

*Le Doyen de la Faculté des Lettres
de l'Université de Paris.*

A. CROISSET.

Vu et permis d'imprimer :

Le Vice-Recteur de l'Académie de Paris,
L. POINCARÉ.

1546. — Tours, Imprimerie E. ARRAULT et C^{ie}.
